الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية

قسم علم النفس والعلوم التربوية والأرطفونيا

رقم التسجيل ....

الرقم التسلسلي............................

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي

فرع: صعوبات التعلـــم

التصورات الاجتماعية للأساتذة اتجاه ظاهرة الفشل المدرسي في التعليم الثانوي دراسة ميدانية بولاية جيجل (الميلية)

من إعداد الطالبة: **تحت إشراف أستاذ التعليم العالي:**

جردير فيروز **أوقاسي لونيس**

لجنة المناقشة:

الأعضـــاء	الرتبـــة	الجامعـــة	الصفـــة
لوكيا الهـاشمـي	أستاذ التعليم العالي	جامعة منتوري قسنطينة	رئيســـــــا
أوقاسـي لـونيس	أستاذ التعليم العالي	جامعة منتوري قسنطينة	مشرفا و مقررا
شلـبي محمـد	أستاذ التعليم العالي	جامعة منتوري قسنطينة	عضوا منا قشا
رواق عبلـــة	أستاذ التعليم العالي	جامعة منتوري قسنطينة	عضوا منا قشا

السنة الجامعية 2010 \2011

دعــــــــــــــــــــاء

اللهم أضيء بالعلم طريقنا وقوى به سواعدنا.

واشدد به من عزائمنا ولا توثر به غيرنا .

ولا تحرمنا من عزيمة السعي إليه.

وطلبه من كل مكان والزيادة منه في كل آن

فأعطنا منه نورا يقوى به الإيمان.

وصلى الله وسلم وبارك على معدن الحلم

محمد صاحب العلم.

يارب

لاتدعني أصاب بالغرور إذا نجحت لا باليأس إذا فشلت بل ذكرني دائما بأن الفشل هو الخطوات التي تسبق النجاح.

يارب

علمني أن التسامح هو أكبر مراتب القمة وأن حب الانتقام هو أول مظاهر الضعف.

يارب

إذا جردتني من نعمة الصحة فاترك لي نعمة الإيمان وإذا جردتني من المال فاترك لي الأمل وإذا أسأت إلى الناس فأعطني شجاعة الاعتذار وإذا أساء الناس إلي فأعطني مقدرة العفو .

يارب

سترك ورضاك وعفوك

ورحمتك

اللهم إني أسألك إيمانا دائما.وأسألك قلبا خاشعا،وأسألك علما نافعا،وأسألك يقينا صادقا.

وأسألك دينا قيما.وأسألك العافية من كل بلية. وأسألك تمام العافية.وأسألك الشكر على العافية وأسألك الغنى عن الناس.

اللهم انفعني بما علمتني،وعلمني ما ينفعني،وزدني علما.

آمــــــــين

كلمة شكر

أولا وقبل كل شيء نشكر الله عز وجل الذي وفقنا وقدرنا على إنجاز هذا العمل المتواضع، الذي نرجو أن يكون عملا نافعا لنا ولجميع الطلبة الباحثين في حقل التربية والتعليم

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتور " أوقاسي لونيس" الذي

أشرف على هذا العمل منذ البداية والذي لم يبخل علينا بمعلوماته القيمة وتوجيهاته السريرة

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذة الدكتورة "رواق عبلة "التي

إحتضنتنا بكل حب ورعاية واهتمام طيلة مشاورنا الدراسي في تخصص علم النفس المدرسي

وإلى كل أساتذتنا ومشايخنا وكل من علمنا

وإلى كل أساتذة وعمال وطلبة معهد علم النفس

وإلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد في السر والعلن

شكرا لكم جميعا

فهـــــرس المحتويـــات

فهـــــــرس المحتويـــــات

فهـــــــرس الجـــداول

فهـــــــرس الجـــداول

فهـــــــرس الجـــداول

المقدمة :

شهد القرن العشرين أحداثا جسيمة في كل حقل من الحقول وكل منحنى من مناحي الحياة ولقد، اتخذ ت الكثير من هذه الأحداث شكل الثورة والانفجار الذي دوى هذا العالم بأسره وقلب مفاهيمه ونظمه ومثله، وأبرز ما مست هذه الثورة مجال التربية والتعليم. فبعد ما كان ينظر إليه على أنه مجرد استهلاك لرؤوس الأموال أصبح يعتبر استثمار لها لابد الاهتمام به ومن هذا المنطق أصبح التعليم من أهم المجالات التي تلقى رعاية هامة واهتماما لما له من دور بارز في إعداد الأجيال للمستقبل ومواجهة تحديات العصر التي تفرزها العديد من المتغيرات.

ولعل أبرز ما ينتج عن العولمة من سرعة انتقال المعرفة والتأثر بالثقافات المختلفة والتوسع في استخدام تقنيات التعليم،حيث تسعي المدرسة الجزائرية كغيرها من المدارس في العالم اليوم إلى تعليم وتربية أجيال وإعداد النشء ذالك وفق مقاييس ومعايير علمية منظمة، إذ تعتبر بمثابة الصرح المادي الذي يعد إطارات المستقبل.

فهي تنظم الآلاف من التلاميذ وتوفر لهم كل متطلبات التعليم ومع زيادة الاهتمام بهذا القطاع تنوعت الدراسات التي حاولت الوقوف على جملة العوائق التي من شأنها التأثير على التحصيل الدراسي للتلميذ، ومن بين هذه العوائق نجد الفشل المدرسي للتلميذ والذي ارتبط بمفهوم التعثر الدراسي الموازي إجرائيا للتخلف واللا تكيف المدرسي.

ومن هذا يعتبر الفشل المدرسي من المشكلات الرئيسية التي تسعى المنظومة التربوية لإيجاد الحلول لها وهذا للكف من تفشي هذه الظاهرة في الوسط المدرسي. وهذا ما أ ستقطب اهتمام علماء التربية وعلماء الاجتماع على حد السواء لتعدد أسبابه والآثار المترتبة عنه ،ومن هنا برزت عدة آراء مختلفة محاولة منها لإيجاد تفسير لهذه الظاهرة، فمنهم من أرجعه إلى أسباب نفسية بيولوجية وآخرون إلى أسباب اجتماعية – اقتصادية- ثقافية وبعضهم إلى أسباب بيداغوجية وتبعا لذلك ظهرت عدة اتجاهات جاءت لتساعد على تفسير ظاهرة الفشل لانقاد المنظومة التربوية ومساعدة التلميذ .

أما نحن في دراستنا هذه فقد حاولنا معرفة طبيعة تصورات الأساتذة تجاه الفشل المدرسي للتلميذ، وهل هناك تصور مشترك بين الأساتذة تجاه ظاهرة الفشل؟ وماهي طبيعة الاختلافات الموجودة فيما بين الأساتذة تجاه ظاهرة الفشل؟.

الإشكالية:

إن وجودنا في محيط اجتماعي يجعلنا دائما نحتاج إلى معارف لفهمه بحيث أنه يزخر بالمواضيع، والأشخاص، والوضعيات ا لمرتبطة ببعضها البعض ولكل عنصر أهمية قصوى في المجتمع . ومهما كانت صلتنا بتلك المواضيع فإن الفرد في حاجة دوما إلى ذالك التواصل سواء بصورة سلبية أو إيجابية لأنها تجسد في كينونتها جملة متفرقة من المعارف والطقوس والعادات المختلفة والمشتركة بين كل أفراد المجتمع، ولعل من بين المواضيع التي هي جزء لايتجزأ من تلك المعارف المدرسة ووضعيات كثيرة تجسدها ميادين الحياة الاجتماعية المختلفة.والتي تلزم الفرد بالتواصل مع محيطه الاجتماعي مهما كان نمط ذالك التواصل.

إن جملة المعارف هذه لا يمكن أن تولد مع الفرد ،وإنما هي نتيجة احتكاكه الدائم والمتواصل بالمجتمع الذي نشأ فيه، فهي تبني وتتشكل عنده من خلال عدة عمليات عقلية وفكرية والتي تدخل ضمنها عملية بناء التصورات أو يدخل ضمنها التصور كسيرورة لبناء نوع من المعارف لدى الفرد حيث يعرف التصور الاجتماعي كشكل من المعرفة الاجتماعية حيث يتم تطويره وتقاسمه وله نظرة تطبيقية مرتبطة ببناء الواقع المشترك لمجموعة اجتماعية "Jodelet,1990p360"

وكباقي المؤسسات التربوية تعد الثانوية هي موضوع التصورات الاجتماعية المختلفة التي يبنيها الفاعلون المشاركون في هذا المجتمع المصغر، كالآباء، الأساتذة، السياسيين. هؤلاء الفاعلون هم من يشاركون في وضع تصور لوضعيات تخص سير هذه المؤسسة ووظيفتها الرئيسية في إعداد وتكوين النجاح المدرسي والذي غالبا ما يعرف انطلاقا من مفهوم الذكاء،أما الفشل الدراسي غالبا ما يعاش من طرف الفاعلين والناتج عن الصعوبات المتعلقة بأسباب داخلية(ضعف مستوى الذكاء،سلوكيات غير متكيفة،تخلف ذهني)، إلا أن هذه التصورات غير جامدة ومتعلقة إلي حد كبير سواء بالممارسات التربوية أو النظريات التي تدعمها والتي تؤسس الفرضية القائلة أن تلميذ الثانوية يجب أن يكون في قلب التعلمات أي كفاعل رئيسي من أجل تطويره الذاتي .

لقد قال "Bernard Rivière"في كتابه"الشباب والتصورات الاجتماعية للنجاح": "أن النجاح المدرسي يتعلق بمفهوم تقليدي للأداء والذي يترجم عن طريق النتائج المتحصل عليها وترتيب التعلم المتحصل عليه. التصور الاجتماعي للنجاح المدرسي يبدو محددا بمجرد الحصول علي نتائج قدرت بأنها جيدة".

إلا أن الباحث حاول أيضا وصف التصور الاجتماعي للنجاح الشخصي والذي يتعلق بإنجاز الذات، فالنجاح المدرسي يتعلق بقيم تقليدية موجهة نحو الامتياز وحسن الأداء، إلا أن هناك فكرة أخرى أن التحصيل الدراسي شرط أساسي للنجاح فهو يعتبر نجاح شخصي".

في هذا المعنى تعريف النجاح يتوسع إلي الدور الإجتماعي للثانوية الذي نتحصل عليه تدريجيا عن طريق التفاعل مع مختلف عوامل التنشئة الاجتماعية، حيث أنه إذا كانت هذه التفاعلات منتظمة سوف تصبح نواقل لاكتساب سلوكيات قبل إجتماعية.

أما بالنسبة للفشل المدرسي فيمكن إدراكه كتأخر في النتائج المدرسية والذي يكون متبوعا بالشعور بالعجز المكتسب والعائد إلي عزو الفشل إلى أسباب داخلية المنشأ مثل:الشعور بأن ذكاءه ضعيف، اضطرابات سلوكية،نقص الدافعية الداخلية....إلخ

عند الكثير من الأساتذة الفشل المدرسي مرتبط بأسباب راجعة لتطور تلميذ الثانوية غير أن العناصر المحيطية بتلميذ الثانوية تصبح في تفاعل معه، حيث يكون هذا التلميذ في هذه المرحلة جزء مندمج داخل شبكة من العلاقات المركبة والتي يدخل ضمنها كل من:الأساتذة، الأولياء،السياسيين...وهكذا لا يمكن حصر الفشل المدرسي في عوامل داخلية، ولكن هناك أسباب خارجية كطرق التدريس، المساعدة المقدمة من طرف الآباء، السياسات الحكومية.

فمن خلال مراحل التنشئة الاجتماعية للأفراد يصطدمون يوميا بتجارب وخبرات جديدة كما يكتسبون معارف،مهارات، ومعلومات يستطيعون من خلالها أن يعملوا علي تطوير أعمالهم وآراءهم وبهذا يتكون لديهم ما يعرف بالتصورات الاجتماعية والتي تدمج إلي شخصيتهم القاعدية وإطارهم المرجعي،سواء الثقافي ،أو الاجتماعي. وتشمل كل ما هو: رأى، قيمة أو معيار، واتجاه الفرد حول موضوع ما. وهو ما ينطبق مع موضوع دراستنا و هو:"التصورات الاجتماعية للأساتذة تجاه الفشل المدرسي للتلميذ في التعليم الثانوي".

حيث لقيت مشكلة الفشل المدرسي اهتمام كبير من طرف الباحثين،فرغم تطور المجتمعات ووصولها إلى الرقي وخاصة في المجال ا لمعلوماتي، وظهور شبكة الانترنت وتطور الطرق والأساليب التعليمية والتربوية،مما ساهم في تحسين المستوي الدراسي للتلميذ فأصبح هذا الأخير قلما يعتمد على الأستاذ مستغلا هذه التطورات في تنمية قدراته العلمية كالإعلام الالى والانترنت ووسائل الإعلام بشتى أنواعها.

إلا أنه مع نهاية السنة الدراسية وخاصة بعد ظهور النتائج الدراسية يتكرر طرح السؤال حول سبب فشل بعض التلاميذ، ولأن لكل سبب مسبب فإن ظاهرة الفشل المدرسي درست وفسرت من خلال عدة نظريات ،حيث اعتمدنا في بحثنا هذا على مقاربتين وهما المقاربة البيداغوجية والاجتماعية لأن موضوع بحثنا لا يستدعي التطرق إلي كل النظريات.

إن أصحاب النظرية البيداغوجية يرجعون سبب الفشل المدرسي إلى البرامج المسطرة للتلاميذ حيث يقدم برنامج واحد لجميع التلاميذ بالرغم من الفروق الفردية الموجودة بينهم (متفوقون، متوسطون،ضعفاء)وهذا هو السبب الرئيسي الذي يؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

وانطلاقا من تحليل هذه المتغيرات التربوية (المنهاج، الامتحانات، طرق التعليم، والسلوكيات التي يقوم بها المعلمون اتجاه المتعلمين). هل لها تأثير إيجابي أو سلبي علي نتائجهم الدراسية (النجاح أو الفشل) ؟.

وخاصة فيما يتعلق بتأثير أراء المدرسين وأحكامهم ومواقفهم المسبقة اتجاه تلاميذهم وهذا ما فسره كل من (Rosenthlot;Jocobson) بالعلاقة المتينة بين التلاميذ ويتسم هذا السلوك من خلال علاقته بالتلاميذ والطريقة التي يسلكها في التدريس وشخصيته وخبرته والتي لها علاقة مباشرة بميل المتعلم نحو المادة التي يدرسها لأن أثر التربية وطرق التدريس لا يتوقف عند حد المعلومات المقدمة للتلاميذ،وإنما يتعداها إلي الآثار النفسية البعيدة المدى التي تترك بصماتها علي طرق تفكير الفرد وخصائص شخصيته.

وتعتبر البيئة المدرسية المحيط الغني الذي يجد فيه التلميذ ضالته العلمية والمدرسية ولعل العنصر الفعال في المدرسة هو الأستاذ فعملية التحصيل داخل القسم لها صلة كبيرة بالمدرس.هذا الأخير لم يولد مدرسا وإنما مر بفترة طفولة وشباب وتعرض لعوامل تحدد شخصيته فهو متأثر بوالديه ،ومعلميه وقد يطبق كل ما تعرض له في حياته اليومية من حالات نفسية علي التلاميذ داخل القسم وهذا يفسر استعمال القسوة مع التلاميذ.

حسب ما سبق ذكره يبدو أنه هناك علاقة ترابطية بين الثنائية"أستاذ\تلميذ" كطرفين في العملية التربوية التعليمية خاصة وأن المعلم هو الذي يمارس تأثيره على التلميذ ومنه على المجتمع وهذا من خلال ثقافته وسلوكه من جهة،ومن خلال محتوي البرامج المقدمة للتلميذ بما تتضمنه من أفكار وتوجيهات من جهة أخرى.وبالتالي فإن لكل منهما موقفه حيال النتائج النهائية التي تستخلص من خلال التطبيق الفعلي للمادة العلمية طول السنة سواء بالإيجاب أي النجاح والانتقال إلى سنة دراسية، أو الفشل وإعادة السنة الدراسية.(Reuchlin(M),1975p231-240)

أمـا "النظريـة الاجتماعيـة" فتتجلـى فـي أعمـال عـدد مـن السوسـيولوجين مـن أمثـال بورديـو باسـرون، بودلـو، استابليه ... إلـخ ،حيـث يعتبـرون أن الفشـل المدرسـي نـاتج عـن المدرسـة فوظيفـة المدرسـة هـي تهمـيش أبنـاء الفئـات الشـعبية المحرومـة والاحتفـاظ بأبنـاء الفئـات الميسـورة ، وبتعبيـر بورديـو وباسـرون "إن المدرسـة تسـاهم فـي تـدعيم الأفضـلية الاجتماعيـة الممنوحـة لأبنـاء الفئـات المحظوظة ، وهذه مسألة يمكن تلمسها في كون أن جذور الإرث المدرسي ترجع إلى إرث الأوساط الاجتماعية الراقية ".

والمهم في هذا التحليل يكمن في نمط الحتمية الاجتماعية التـي جاءت بها والتـي تجعل المدرسة فـي نهايـة المطـاف سجينة رؤيـة فئـة اجتماعيـة بعينهـا أو هـي إن شئنا ليست مسؤولـة عن فشل تلاميذ أعدتهم فئـاتهم الاجتماعيـة للفشل باعتبارهـا ليست مسؤولـة كذلك عن نجـاح فئـات مـن التلاميذ أعدتهم انتمـاءاتهم الاجتماعيـة إلـى النجـاح. بمعنـى أن المدرسـة لا تملـك فـي نهايـة المطـاف لا مسؤولية نجـاح هؤلاء ولا مسؤولية فشل أولئك ، الكل يسير وفق ما رسمته له انتماءاته الأصلية .

يتأثر تصور الأستاذ كأحد شركاء الوضعية التعليميـة والمبنـي من قبلـه عن الطرف الآخر فـي الفعل التعليمي (التلميذ) لدى ميشـال جيلـي"GILLY" بالشروط العامـة، كـالقيم الاجتماعيـة المرجعيـة، وأهداف المؤسسة التعليمية المعلنة، التاريخ الشخصي وحاجات واتجاهات المدرس.

ويمثل التفاعل البيداغوجي مع المتعلمين العامل الثالث المؤثر في بنية الفصـل النفسية والتـي هـي حاصل متعدد أنماط التقاطعات في الأهداف والغايات والتصورات والمواقف المتبادلـة بـالنظر للمواقع التي يحتلها مختلف أطراف الوضعية والأدوار التي يلعبونها . (Gilly(M) ,1977p217-259)

بموقع هذا التحليل المعلم في محور الفعل التعليمي وبالتالي يسند له الدور الأكبر في تحديد وجهة التفاعل وبنيته ومنه تحمل المسؤولية في الظواهر الناتجة عنه(النجاح، أو الفشل).

تتجـه مثـل هـذه المقاربـات علـي غـرار جيلـي إلـى رد الفشـل المدرسـي لا إلـى فروقـات الـذكاء الشخصية كما فـي التحليل النفسي ،بل إلـى ثمثلات شركاء العلاقـة التربويـة فجيلـي علـى سبيل المثـال يعتبـر أن الفشـل الدراسـي لأصـحاب الوضـعيات -الإقتصـادية –الاجتماعيـة الـدنيا- هـو تحصـيل تصـور المدرس وإنتظاراته من المتعلمين المحتلين لهذه الوضـعية .

فالتباين في التحصيل الدراسي هنا هو إفراز الا مساواة التي ليس مصدرها كما لدى بورديو وبارسون تفاوت الحظوظ التي ينتجها التقسيم الاجتماعي، بل تصورات المعلم التي تفاضل بين المتعلمين حسب إنتظاراته المعممة من كل وضعية- اقتصادية-إجتماعية- وهو ما اشتغل عليه ميدانيا كل من جليلي(1977) وفيري(1967) ولينا رد حول الفعل الارتجاعي "Feed-back"ضمن تواصل المعلم مع تلامذة الفصل أو أسلوب تدريسه للمادة.

من خلال هذه المقاربتين سنحاول معرفة ما هي تصورات أساتذة التعليم الثانوي تجاه الفشل المدرسي؟ وهل هناك تصورات بالمعنى المنظم والمشترك فيما بين أساتذة التعليم الثانوي تجاه الفشل المدرسي؟ وفي حالة عدم وجود هذا المعنى المشترك (التصور الجماعي) ماهي حينئذ طبيعة الاختلافات فيما بين الأساتذة؟.

الفرضيات:

تعتبر الفرضيات حلقة بين العمل النظري والعمل الميداني، لأنها تمثل عقدا يترجم العلاقة بين الطرفين وتبعا لذالك يعرف باشلار الفرضية كما يلي:"إنها تفسير محتمل للظاهرة لهدف أساسي وهو وضعها تحت المراقبة العلمية"

ولهذا قمنا بإعطاء صياغة لعدد من الفرضيات والتي نعمل على أن تكون قابلة للتحقيق.

الفرضية العامة:

تختلف التصورات الاجتماعية للأساتذة تجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي باختلاف جنسهم وخبرتهم.

الفرضيات الجزئية:

الفرضية الجزئية(01):

تختلف التصورات الاجتماعية للأساتذة تجاه مفهوم الفشل المدرسي في التعليم الثانوي.

الفرضيات الإجرائية:

1. تختلف التصورات الاجتماعية للأساتذة تجاه مفهوم الفشل المدرسي في التعليم الثانوي حسب الجنس.
2. تختلف التصورات الاجتماعية للأساتذة تجاه مفهوم الفشل المدرسي في التعليم الثانوي حسب الخبرة.

الفرضية الجزئية(02):

تختلف التصورات الاجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي

الفرضيات الإجرائية:

1. تختلف التصورات الاجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي حسب الجنس.
2. تختلف التصورات الاجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي حسب الخبرة.

الفرضية الجزئية(03):

تختلف التصورات الاجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الاجتماعية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي.

الفرضيات الإجرائية:

1. تختلف التصورات الاجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الاجتماعية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي حسب الجنس.
2. تختلف التصورات الاجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الاجتماعية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي حسب الخبرة.

الدراسات السابقة:

نظرا لقلة الدراسات السابقة على المستوى المحلى وكذالك على المستوى العربي فسنكتفي بتحليل دراستين لهما علاقة نسبية بموضوع الدراسة التي نقوم بإنجازها وهما:

ـ دراسة مراد بركات:

وتتعلق بالرسوب والنجاح والتوجيه في السنة الأولى من التعليم العالي بجامعة قسنطينة، حيث قام بدراسته سنة 1980 على عينة تمثل عشر(10/1) الطلبة المسجلين في السنة الأولى على مستوى جميع معاهد جامعة قسنطينة ممثلة حسب متغيرات الجنس ولغة الدراسة وفئة الطلبة المهاجرين، واستعمل الملفات الشخصية والدراسية للطلبة الموجودة على مستوي الإدارة.

بالإضافة إلى استبيان موجه للأساتذة والطلبة قصد معرفة الأسباب المؤدية إلى الرسوب في السنة الأولى من التعليم الجامعي.وقد توصل الباحث من خلال دراسته إلى أن الطلبة الذين آبائهم بدون مهنة والطلبة المتوفون آبائهم والمنحدرين من شعبة الأدب العربي والعلوم المزدوجة بالدرجة الأولى والعلوم المعربة بالدرجة الثانية ناجحون في جميع المقاييس المقررة بنسبة أعلى من باقي الفئات الاجتماعية الأخرى، أما الطلبة أبناء أصحاب المهن الحرة والإطارات العليا والذين يأتون من شعبة العلوم المزدوجة بالدرجة الأولى وشعبة الأدب العربي وشعبة العلوم المعربة بالدرجة الثانية لهم نفس حظوظ النجاح مع الطلبة الذين آبائهم بدون مهنة، والمتوفون آبائهم وبنسبة أعلى من باقي الفئات المهنية الأخرى، أما أبناء التجار والصناعيين والموظفين فلهم نفس نسبة النجاح ويأتون في المرتبة الثانية وبعد ذالك يأتي أبناء المهاجرين ،أما الفئات الأقل نجاحا من غيرهم من الطلبة فهم أبناء المتقاعدين والفلاحين والعمال.

أما النجاح حسب الشعب فإن أعلى نسبة نجاح سجلت لدى المتحصلين على بكالوريا شعبة أدب عربي (43.29%) ثم العلوم المزدوجة بنسبة (29.27%) والعلوم المعربة بنسبة (13.33%) أما الطلبة الآتون من شعبة تقني رياضي وتقني اقتصادي ورياضيات مزدوجة فنتائجهم ضعيفة (11.10%) ومن شعبة رياضيات معربة (6.06%) .

إن دراسة نتائج الطلاب حسب مختلف المتغيرات وحسب النجاح الإجمالي سمح للباحث من الوصول إلى نتائج وهي:

أن الطلاب الأقل سنا والطلاب الحاصلين على شهادة البكالوريا بملاحظة جيد وقريب من الجيد ينجحون أكثر من زملائهم الأكثر سنا وكذالك زملائهم الحاصلين على شهادة البكالوريا بدون ملاحظة.

كما توصل إلى أن الإناث ينجحون أكثر من الذكور والطلبة الذين ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية الميسورة ينجحون أحسن نسبيا بالمقارنة مع الطلبة الذين ينتمون إلى الفئات الاجتماعية الدنيا.

وفيما يخص النجاح حسب شعب الدراسة في الجامعة فإن النتائج المتحصل عليها تبين بأن الطلبة يرسبون أكثر في الفروع والتخصصات العلمية كالبيولوجيا والعوم الدقيقة أعلى نسبة نجاح سجلت بالعلوم الإقتصادية، أما المتحصلون على شهادة بكالوريا معادلة فإنهم ينجحون بنفس الوثيرة مع زملائهم الآخرين بغض النظر عن التخصصات والشعب الدراسية بالجامعة.

وبالنسبة للجانب المخصص في الدراسة للأسباب المؤدية إلى الرسوب والإخفاق في الدراسة بالسنة للأولى جامعي فإن تحليل الاستبيان الموجه للطلبة والأساتذة يبين بأن هناك أسباب بيداغوجية وأسباب تتعلق بالتقدير الذاتي للطلاب.

فالأساتذة يرون بأن غياب روح النقد وانعدام الرغبة في العمل الدراسي، بالإضافة إلى عدم وجود منهجية للعمل لدى الطلبة وكذالك المشاكل اللغوية كلها أسباب تلعب دور في رسوب الطلبة المتحصلين على شهادة البكالوريا باللغة العربية ويدرسون بالجامعة في تخصصات باللغة الفرنسية.

ويرى الأساتذة بأن الطلبة لا يمكنهم النجاح إلا بتمكنهم من أسلوب الاستدلال والتحجج وهي أولى الأولويات البيداغوجية متبوعة بأسلوب التركيب والتلخيص وأسلوب النقد.

ويرى الأساتذة والطلبة على حد سواء بأن الشروط المادية والمؤسساتية للجامعة غير متوافقة مع قدرات الطلاب.

بالنسبة للطلبة فإن سبب الرسوب يعود إلى نقص الهياكل الاجتماعية والإدارية والجامعية وكذالك محتويات التعليم، ومناهجه، وإلى نقص كفاءة الأساتذة ،حيث يحملون أنفسهم نسبة ضئيلة من المسؤولية في رسوبهم.

أما بالنسبة للأسباب التي تعود للنظام التعليمي فقد توصل الباحث إلى أن الأغلبية الساحقة سواء من الأساتذة أوالطلبة يرون بأن كثرة الواجبات والأعمال واكتظاظ الحجم الساعي ونقص الوقت الكافي للعمل من أسباب الرسوب، كما تضمنت إجابات الطلبة والأساتذة نقذ شديد للهياكل الجامعية ولكيفية أداء نظام التعليم لوظائفه.وبالنسبة للوسائل أشار الأغلبية من الطلبة إلى نقص المراجع والتوثيق.

وبالنسبة للعوامل الاجتماعية ودورها في رسوب الطلاب نجد أزمة السكن في المقدمة ،كذالك نقص الخدمات الاجتماعية وانعدام الجو الثقافي.

كذالك من الأسباب التي أشار إليها الأساتذة والطلبة في إجاباتهم عدم التوافق بين مستوى التعليم المقدم في الجامعة ومستوى الطلاب، مما يؤثر في كيفية استقبال الطلاب للمعرفة.

بالإضافة إلى مشكل اللغة خاصة الطلبة المعربين الذين يدرسون باللغة الفرنسية حيث يرى الأساتذة بأن نظام المقاييس أدى بالطلبة إلى التحضير السيئ للإمتحانات والإهتمام بالحصول على الشهادة(الدبلوم) دون الإهتمام بالمعرفة وهذا كله يؤدي إلى الإخفاق والرسوب.

ورغم أن هذه الدراسة تعتبر من الدراسات العلمية النادرة التي تناولت موضوع النجاح والرسوب في الجامعة الجزائرية،إلا أن ما يؤاخذ عليه الباحث هو تركيزه على الرسوب في السنة الأولى من التعليم الجامعي، رغم أن هذه الظاهرة التربوية موجودة في جميع المستويات وإن كانت بنسب متفاوتة، كذالك نلاحظ أن الباحث حاول الإلمام بكل المتغيرات التي لها علاقة بإشكالية الرسوب كالجنس والسن وشعب البكالوريا ولغة الدراسة والمستوى الإجتماعي والمهني والإقتصادي لأولياء الطلبة وكذالك الأسباب البيداغوجية والأسباب التي لها علاقة بالطالب نفسه. (مجلة رسالة الخليج العربي، 1999العدد76).

وهذا كله يؤدي إلى تشتت العمل ويرهق الباحث دون أن يتمكن من تحديد الأسباب الحقيقية المؤثرة في النجاح والرسوب بحيث تبدو في النهاية كل الأسباب تؤدي إليهما.

- **دراسة فهد الجد وع:**

وهي عبارة عن رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير من جامعة الملك سعود بالرياض المملكة العربية السعودية سنة1999.استهدفت هذه الدراسة تحديد حجم الرسوب في كل من جامعتي الملك سعود والملك فهد للبترول والمعادن والكشف عن العوامل الأكاديمية التي تساهم في إرتفاع نسبة الرسوب في الجامعة،ومعرفة الآراء حول المقترحات التي تساهم في خفض معدلات الرسوب من وجهة نظر الطلاب الراسبين أنفسهم، وأعضاء هيئة التدريس وقد توصل الباحث في نهاية دراسته إلى أن أعلى العوامل الأكاديمية المؤدية إلى رسوب الطلاب في جامعتي الملك سعود والملك فهد للبترول والمعادن والموافق عليها من وجهة نظرا لطلاب الراسبين هي:

- عدم دقة هيئة التدريس في تقويم الطالب.
- عدم قدرة بعض أعضاء هيئة التدريس على توصيل المادة العلمية.
- قلة إهتمام عضو هيئة التدريس بالطلاب ضعيفي التحصيل.
- إفتقار الطرق المتبعة في تدريس المقررات لعنصر التشويق.

- صعوبة التعامل مع بعض أعضاء هيئة التدريس.

أما أعلى العوامل الموافق عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فهي على الترتيب التالي:

- اعتماد درجات الشهادة الثانوية كمعيار أساسي للالتحاق بالكلية.
- قصور الإرشاد الأكاديمي في حل مشكلات الطلاب الاجتماعية والنفسية.
- إفتقار الطرق المتبعة في تدريس المقررات لعنصر التشويق.
- عدم تحقيق رغبة الطالب في اختيار الكلية التي يرغبها.
- قصور الإرشاد الأكاديمي في حل مشكلات الطلاب الدراسية.

أما بخصوص المقترحات التي تساهم في خفض نسب الرسوب من وجهة نظر الطلاب الراسبين بكل من الجامعتين فهي:

- حسن اختيار عضو هيئة التدريس.

- استخدام طرق أخرى لتقويم تحصيل الطلاب العلمي بجانب الاختبار.
- تقوية العلاقات الإنسانية بين الطلاب وهيئة التدريس.

أما أعلى المقترحات الموافق عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فهي:

- حسن اختيار عضو هيئة التدريس.
- تحسين قبول الطلاب في الجامعة بما يتوافق مع ميولهم وقدراتهم.
- مراعاة الطاقة الاستيعابية لكل كلية عند توزيع الطلاب على كليات الجامعة.

واختتم الباحث دراسته بمجموعة من التوصيات والاقتراحات للحد من رسوب الطلاب في مقدمتها:

- ضرورة إعادة النظر في نظام قبول الطلاب للالتحاق بالجامعة، بحيث لا يقتصر على درجات الثانوية العامة وإنما يضاف لها اختبارات ومقابلات لقياس قدراتهم الخاصة وتحصيلهم في التخصصات المتقدمين إليها.
- تطبيق معايير دقيقة عند اختيار هيئة التدريس،والإهتمام بالإرشاد الأكاديمي في توجيه الطلاب ومساعدتهم وإجراء دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في طرق التدريس والتقويم.
- تقوية العلاقات الإنسانية بين الطلاب والأساتذة وأخيرا مراعاة الطاقة الإستعابية للكليات عند قبول الطلاب وتسجيلهم بها.

وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات العربية الحديثة التي تناولت موضوع الرسوب في التعليم الجامعي، وتوصلت إلى ترتيب العوامل الأكاديمية الأكثر إسهاما في الرسوب، ورغم اختلاف نظام

الدراسة الجامعي في كل من المملكة العربية السعودية والجزائر، حيث يطبق في جامعات المملكة العربية السعودية أنظمة متعددة في الدراسة، كنظام العام الدراسي الكامل ونظام الفصول الدراسية ونظام المقررات إلا أنهما يتشابهان في الخصائص اللغوية والثقافية مما يسمح لنا من الإستفادة من نتائج هذه الدراسة على المستوى المحلي، ويمكن اعتمادها كمرجع في الدراسات التي تجري بجامعاتنا حول إشكالية الرسوب والإهدار التعليمي.

- **إشكالية الإهدار في المنظومة التربوية:**

يعتبر الإهدار التعليمي من القضايا الشائكة في ميدان التربية والتعليم على المستوى العالمي باعتباره يمس كل الأنظمة التربوية، ونجد أسبابها متعددة ومتفاعلة وتكاد تكون مشتركة ومتشابهة وتختلف في درجة حدتها وفي طبيعتها وفي مفعولها من بيئة إلى أخرى،ويعتبر الإهدار من أكبر العوامل المساهمة في تدميرا لكفاءة الداخلية والخارجية للأنظمة التعليمية، لذلك ركزت اليونسكو في توصياتها على الدول الأعضاء بالعمل على التقليل من نسبة الإهدار العالية.

فإذا كان عدد التلاميذ المتمدرسين في البلدان التي هي في طريق النمو يعرف تطورا محسوسا فإن الأعداد المتزايدة من التلاميذ الذين يقضون أكثر من سنة في نفس القسم أو تلك الأعداد الهائلة من التلاميذ الذين ينقطعون لسبب أو لآخر قبل نهاية التعليم الأساسي أصبح يرهن مفعول كل التضحيات التي تقوم بها هذه الدول لضمان تعليم قاعدي للجميع. (إبراهيم داود الداود،1999،العدد3)

حيث تشير إحصائيات التعليم في الدول العربية إلى أن الإهدار التعليمي يستحوذ على أكثر من20% من مجمل ما ينفق سنويا على التعليم في هذه الدول، ويتجلى لنا من خلال مسار عينة من التلاميذ وفق معايير حددتها منظمة اليونسكو أنه من بين100 تلميذ يلتحق بمقاعد الدراسة في السنة الأولى أساسي:

- 67% يصلون إلى السنة التاسعة، 46%منهم بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة أو أكثر خلال

مسارهم الدراسي، 21% دون أن يعيدوا السنة ولو مرة واحدة. 39% يحصلون على شهادة التعليم الأساسي (31% بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة أو أكثر خلال مسارهم الدراسي، و8% بدون أن يعيدوا السنة ولو مرة واحدة).(مداخلة السيد أبوبكر بن بوزيد،9- 10جويلية،2000).

وتشير الإحصائيات في الجزائر إلى النسبة العالية للتسرب المدرسي مما يدل على ضعف نجاعة المنظومة التربوية وكلفتها العالية ففي الموسم الدراسي 1999/1998لوحدها نلاحظ أن عدد

المطـــرودين مـــن النظـــام الدراســـي يقـــدرب550000تلميـــذ أي مـــا يعـــادل6.74%مـــن التعـــداد الإجمالي.141000منهم تم طردهم في التاسعة أساسي و93000 في السنة الثالثة ثانوي بعد رسوبهم.

وتتبلـور أثـار الرسـوب والتسـرب المدرسـي بالإنفـاق 13 سـنة مـن التمـدرس لكـل تلميـذ مـن نسبة67% الـذين يصـلون إلـى غايـة السـنة التاسـعة بـدلا مـن الإنفـاق 8سـنوات فقـط.والإنفـاق 25 سـنة تمـدرس بالنسـبة ل39% الـذين يتحصـلون علـى شـهادة التعلـيم الأساسـي بـدلا مـن التسـع سـنوات الضرورية. (مداخلة السيد أبوبكر بن بوزيد،9-10جويلية،2000).

وفيمـا يخـص التعلـيم الثـانوي فـي الجزائـر فمـن بـين 100 تلميـذ الـذين يلتحقـون بالسـنة التاسـعة أساسي:

- 34 يصلون إلى السنة الثالثة ثانوي 29 بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة أو أكثر خلال مسارهم الدراسي و5 دون أن يعيدوا السنة ولو مرة واحدة.

- 14يتحصلون على شهادة البكالوريا (13 بعد أن أعادوا السنة مرة واحدة أو أكثر خلال مسارهم الدراســي و01 دون أن يعيــدوا الســنة ولــو مــرة واحــدة) (مداخلــة الســيد أبــوبكر بــن بوزيــد،9-10جويلية،2000).

إن هذه المؤشـرات الكميـة كافيـة للدلالـة علـى حجـم الرسـوب والتسـرب فـي المنظومـة التعليميـة الجزائريـة، ممـا جعـل المسـؤولين عـن القطـاع يـدقون نـاقوس الخطـر ويعلنـون الحـرب علـى ظـاهرة التسرب المدرسي حيث طرح هذا الملف على رجال التربية والتعليم في الميدان لدراسته دراسة معمقة خلال الموسم الدراسي (2000-2001) مرفق بمذكرة إعلاميـة رقـم760 بتـاريخ مـاي 2000 صـادرة عن وزارة التربية الوطنية التي تحدد التدابير العلمية لدراسة الملف وتقديم مقترحـات ميدانيـة وعقلانيـة قابلة للتنفيذ للتقليص من حجم هذه الظاهرة.

إن حجـم الرسـوب المرتفـع المسـجل فـي المنظومـة التعليميـة يتطلـب الوقـوف وتحليـل الوضـعية تحليلا منطقيا خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبـار تفـاقم الظـاهرة وازديـاد حدتها منذ سنة 1997 وإلـى غايـة اليوم،ويختلف حجم الرسوب في التعليم الأساسـي والثـانوي مـن مستوى لآخـر والجـدول التـالي يوضـح ذلك. Ministre de l'éducation nationale, indicateurs du système éducatif, mars (2001;p59).

السنوات / المستويات	1993-1992	1996-1995	1999-1998
السنة 1أساسي	%9.7	%8.8	%10.8
السنة 6 أساسي	%11.8	%10.8	%19.2
السنة 9 أساسي	%24.7	%25.5	%29.7
السنة 3 ثانوي	%37.5	%43.5	%43.2

جدول رقم (1) يبين نسب الرسوب في التعليم الأساسي والثانوي.

إذا تأملنا جيدا الجدول السابق فإن أهم ميزة نلاحظها هي الإرتفاع التدريجي في نسبة الرسوب كلما ارتفعنا في المستويات الدراسية المختلفة، فإذا كانت نسبة الرسوب في السنة الأولى أساسي تساوي 10%فإنها ترتفع في السنة السادسة إلى 19.2% وهذا نظرا لاجتياز التلاميذ لامتحان الإنتقال إلى الطور الثالث، أما في السنة التاسعة أساسي فإن نسبة الرسوب ترتفع إلى 29.7% مع العلم أن حوالي 50%من تلاميذ هذا المستوى ينتقلون إلى التعليم الثانوي، أما في السنة الثالثة ثانوي فنسبة الرسوب تصل إلى أعلى مستوى ب43.2% والجدول التالي يوضح حجم الرسوب في التعليم الأساسي والثانوي خلال السنوات الأخيرة.

السنوات	المسجلون	المعيدون	النسبة
1997-1996	6.984.466	903.964	%12.94
1998-1997	7.033.613	970.954	%13.80
1999-1998	7.128.777	1.185.995	%16.64
نسبة التطور مابين: 1996-1997 و1998-1999	%2.07	31.19	%3.69
متوسط التطور السنوي	%0.69	%10.40	

جدول رقم (2) يبين تطور ظاهرة الرسوب في التعليم الأساسي.

نلاحظ ان نسبة الإعادة في التعليم الأساسي في تطور وتصاعد ففي الموسم الدراسي 1996-1997نجدها تساوي 12.94% ثم تزداد بنسبة طفيفة خلال الموسم الدراسي الموالي، ثم تقفز بنسبة معتبرة خلال الموسم الدراسي 1998-1999 لتصل إلى نسبة 16.64%.وعموما فمتوسط التطور السنوي في أعداد المسجلين هو0.69% أما متوسط التطور السنوي في نسبة الإعادة فهو10% وهكذا يمكن القول أن نسبة الإعادة تزداد من عام لآخر بوثيرة أكثر عشر مرات من وثيرة الزيادة في أعداد

المسجلين في مختلف أطوار التعليم الأساسي.أما الجدول التالي فيبين تطور نسب الرسوب في التعليم الثانوي.

السنوات	المسجلون	المعيدون	النسبة
1997-1996	1.031.823	216.210	%20.96
1998-1997	1.069.357	235.808	%22.05
1999-1998	1.086.226	275.321	%25.35
نسبة التطور مابين: 1996-1997- و1998-1999	%5.27	%27.34	%4.39
متوسط التطور السنوي	%1.76	%9.11	

جدول رقم (3) يبين تطور نسب الرسوب في التعليم الثانوي.

نلاحظ من خلال الجدول التالي أن نسبة الرسوب في التعليم الثانوي مرتفعة مقارنة مع نسبة الرسوب في التعليم الأساسي، مع العلم أن نسبة الرسوب نجدها في تصاعد حيث بلغت الموسم الدراسي1996-1997 نسبة20.96 % لتصل إلى22.05% خلال الموسم الدراسي 1997-1998ثم تتطور إلى25.35%خلال الموسم الدراسي 1998-1999. وعموما فمتوسط التطور السنوي في أعداد المسجلين في التعليم الثانوي هي1.76% بينما نجد نسبة التطور السنوي في أعداد المعيدين هي 9.11%.

إن ظاهرة الإهدار في التعليم الثانوي في الجزائر تعد في حقيقة الأمر واقعا يعيشه الأساتذة والطلبة والأولياء؟، خاصة وأن إعادة التلميذ لسنة دراسية أخرى يكلف الدولة أموالا طائلة،كما يكلف الأهل مصاريف إضافية تشكل عبئا على ميزانية العائلة.

إن الدخول والاندماج في النظام العالمي الجديد يقتضي إخضاع النظام التعليمي في جميع مراحله ومستوياته إلى مراجعة مدى نجاعته ومردو ديته في المجتمع،فالتعليم أصبح الآن ميدان خصب للاستثمار في رأس المال البشري ،وعوائده تقاس في نوعية الخريجين ومدى ملاءمتهم لمزاولة مختلف الأنشطة الإقتصادية في المجتمع،بالإضافة إلى ضرورة الحصول على خريجين بأقل تكلفة ممكنة،وهذا يقتضي وضع استراتيجيات لمحاربة ظاهرة الإهدار المتمثلة في الرسوب والتسرب،وهذا من خلال القيام بدراسات علمية تقويمية وتشخيصية بمختلف جامعاتنا بهدف تطوير المجتمع والرقي به.

تحديد مصطلحات الدراسة:

- **التصور الإجتماعي**:

التصـور الاجتمـاعي هـو "بنـاء اجتمـاعي لمعـارف عاديـة مهيـأة مـن خـلال القيم والمعتقـدات، ويتقاسمها أفراد جماعة معينة، وتدور حول مواضيع مختلفة (أفراد، أحداث، فئات إجتماعيـة ...الخ) وتؤدي إلى توحيد نظرتهم للأحداث كما تظهر أثناء التفاعلات الاجتماعية". (Gustave Nicolas Fisher, 2005, p131)

الأستاذ:

هو طرف من أطراف المنظومة التربوية، مهمته إلقاء الدروس التعليمية للتلاميذ،كما أن وظيفته تتمثل في تربيتهم وتعليمهم .والأستاذ المقصود في بحثنا هو أستاذ التعليم الثانوي.

(http: www.serpsy.org/socio/livet2;html.)

- **الفشل المدرسي:**

للفشل المدرسي مدلولات تعددت فيها التسمية واضطربت، فقط ارتبط لدى كل التربويين الفشل المدرسي بمصطلح الإهدار التعليمي أو الفاقد التربوي الذي يأخذ بعدين هما الرسوب والتسرب.ويمكن تعريفه على أنه حجم الفاقد من التعليم نتيجة الرسوب والتسرب في أي صف من الصفوف لأكثر من سنة دراسية، حين يقصد بالتسرب ترك التلميذ المرحلة التعليمية في أي صف من الصفوف دون نيل الشهادة.

وبعبارة أخرى فالإهدار التعليمي حسب اليونسكو يخص التلاميذ الذين لا ينهون دراستهم في عدد السنوات المحددة لها، إما لأنهم ينقطعون عنها نهائيا أولكونهم يعيدون السنة، أوسنوات معينة وبعبارة أوضح فهو عبارة عن الفرق بين عدد التلاميذ الذين يباشرون دراستهم (طور، سنة، وحدة تعليمية، درس) وعدد أولئك الذين ينهونها في الآجال المحددة. (إبراهيم داود الداود،1999 ،العدد3).

- **التعليم الثانوي:**

هو المرحلة التي تأتي بعد مرحلة الإعدادية (الأساسية) وتمتد من سن (15-18) وتتميز هذه المرحلة بعدة خصائص تختلف عن المراحل الأخرى، وأهداف تعليمية مختلفة وهو مرحلة معدة لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي والمتوسط وفق شروط تحددها وزارة التربية كما يظهر في المادة33 من الأمرية ومهمته زيادة مواصلة المهمة التربوية ودعم المعارف المكتسبة وإدراج التخصص تدريجيا في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع وهذا المستوى من التعليم يهيئ التلاميذ لمواصلة الدراسة في التعليم العالي أو إلى الحياة المهنية مدة التعليم الثانوي 3سنوات تأخذ السنة الأولى شكل الجدع المشترك في العلوم والأدب(فتاش نورة،2002/2001ص59).

الجانب النّظري

الفصل الأوّل

التصورات الإجتماعية

الفصل الأول: التصورات الاجتماعية
تمهيد
10- لمحة تاريخية عن ظهور التصورات
11- المفهوم العام للتصور
12- مقاربات نظرية حول مصطلح التصور
13- التصور وبعض المفاهيم الأخرى
14- خصائص التصور
15- أنواع التصور
16- مفهوم التصورات الاجتماعية
17- أبعاد التصورات الاجتماعية
18- مميزات التصور الإجتماعي
10- وظائف التصورات الاجتماعية
11- السيرورة التي تسمح باشتغال التصورات الاجتماعية
12- التصورات الاجتماعية ونظرية النواة المركزية والعناصر المحيطية
13- تعديل التصور الإجتماعي
14- الأوجه المنهجية لدراسة محتويات التصور
خلاصة الفصل

تمهيد:

يمكن اعتبار التصور في معنى واسع كطريقة لتنظيم معرفتنا للحقيقة والتكوين الاجتماعي. مثل هذه المعرفة تنتج إنطلاقا من قوانيننا الخاصة. وبما أن حياتنا اليومية لا تخلو من نظام التصورات الاجتماعية فهي بدورها تملي على الفرد سلوكيات توجهه وتعبر أيضا عن اعتقاداته واتجاهاته وإيديولوجياته في الحياة، وفي هذا الفصل سنحاول معرفة أهم ما يخص هذا المصطلح، سواء من حيث مفهومه، أو تاريخه أو بعرض ما يخصه من حيث علاقته بالعلوم الاجتماعية وخصائصه ومحتواه وسيرورته وبنيته وأخيرا تعديله .

1- لمحة تاريخية عن ظهور التصورات:

يعتبر مفهوم التصور مفهوم قديم، حيث أعتبر لمدة طويلة كفكرة قديمة في الفلسفة الإغريقية، فكان يشير إلى النشاط العقلي الذي يستحضر العقل من خلاله موضوعا أو حدثا كان غائبا، وذالك بواسطة الصورة التي تعكس الواقع الخارجي وقد استعمل من طرف عدة فلاسفة نذكر على سبيل المثال"Kant Emmanuel"(1724-1804) الذي قال:"مواضيع معرفتنا ماهي إلا تصورات"كما أن فكرة التصور قديمة في حقل علم الاجتماع فحسب "Serge Moscovici" (1989)فالتصورات ترجع إلى G.Simmel (1858-1917) و.M. Weber (1864-1920).

لكنه كمفهوم إجرائي يعتبر حديثا نسبيا حداثة ظهوره في الخطاب التربوي أين ظهرت فعاليته في شتى التطبيقات. وذلك بعد إقحامه بشكل خاص في العلوم الإنسانية والاجتماعية فاكتسى صبغة نفسية إجتماعية .وذالك منذ انطلاق حركة البحث على يد "Serge Moscovici " في كل من أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية وباقي دول العالم فأصبح مصطلح متعدد المفاهيم.

ويعد "إيميل دوركايم" أول من استعمل مصطلح التصورات الاجتماعية حينما قارن بين التصورات الفردية والتصورات الجماعية، حيث اعتبر أن التصورات الفردية داخلية تسير من طرف دماغ الفرد، أما التصورات الجماعية فهي خارجية وتشارك في الوعي الجماعي فهي عامة ودائمة حيث أنها تمارس قدرة ضغط على العمل المعرفي للأفراد، إذا فقد اقترح" دوركايم" فكرة التصور الجماعي كفكرة نوعية ومعقدة مقارنة بالتصور الفردي، حيث نشر "دوركايم" هذه المقارنة في مقال مشهور له في "مجلة الميتافيزيقا والأخلاق" عام 1898م، أما فيما يخص التصور الاجتماعي فهو يرى بأنه يدل على مجال خاص من نشاطات التصور الجماعي وكذا على العمليات الدينامية التي تتكون بواسطتها معارف الحس العام (رولان دورون وفرانسوا باور، 1997 ص947-948).

إذا ففكرة التصور الاجتماعي تعود إلى "دوركايم"، ولكن هذا الأخير لم يضع تعريفا دقيقا له، لذلك فيمكن اعتبار الفضل الكبير ل "موسكوفيسي" الذي أعاد إحياء الأعمال والمجهودات الدوركايمية وذلك سنة 1961م، حيث يبين: " كيف أن نظرية علمية وسياسية جديدة تنتشر في ثقافة معينة، وكيف تتغير خلال هذه الصيرورة، وكيف تغير بدورها نظرة الناس على أنفسهم وعلى العالم الذي يعيشون فيه ".

إذا فالتطور النوعي لمفهوم التصور الاجتماعي حدث على يد "موسكوفيسي" الذي درس تصورات الجماعات المختلفة للتحليل النفسي، ونشرت نتائج دراسته في كتابه التحليل النفسي صورته وجمهوره la psychanalyse son image et son public والذي نشره سنة 1961م.

لقد أراد "موسكوفيسي" في دراسته الرائدة أن يفهم كيف تنتشر نظرية علمية لدى الجمهور، وما هي التغيرات التي تطرأ عليها بعد مرور نصف قرن من الزمن، مع الإشارة أنه لا يوجد تصور واحد للتحليل النفسي بل تصورات، هذه التصورات التي تختلف في محتواها ومستوى بنائها وتوجهها العام نحو التحليل النفسي، كما تختلف أيضا حسب الانتماء الاجتماعي (حميد خروف وإسماعيل قيرة وسليمان بومدين، 2007، ص16).

ومن كل هذا يتضح لنا بأن مصطلح التصور الاجتماعي عرف منذ القديم، حيث تميزت الحضارات القديمة وخاصة منها اليونانية والرومانية بوجود مفهوم التصورات الجماعية التي تمثلت في الأساطير والطقوس وأنواع التفكير التي ميزت هذه المجتمعات"آلهة الحب" "آلهة الموت"إلا أن هذا المفهوم أخذ في التوسع في معظم العلوم الإنسانية، حيث أصبح هذا الأخير اليوم إحدى الموضوعات الكبرى التي توجه البحث في علم النفس الاجتماعي خاصة،حيث تحدد التصورات الاجتماعية فيها كأشكال للفكر العملي، موجهة نحو الإتصال وفهم المحيط والتحكم به،هذه الأشكال تأتي من العمليات المعرفية العامة والعمليات الوظيفية المطبوعة إجتماعيا، إن هذه العمليات لها علاقة من جهة بمعالجة المثيرات الاجتماعية وبالتالي الوقائع الاجتماعية في تفاعلاتها، ومن جهة أخرى هي على علاقة بتأثيرات الانتماء الإجتماعي للفرد (قيم، نماذج وإيديولوجيات محمولة من/ إلى جماعته). (رولان دورون وفرانسوا بارو، 1997، ص948)

هذا التطور النوعي لمفهوم التصور الاجتماعي حدث في ميدان علم النفس الاجتماعي وقد تطرق له موسكوفيسي بعد دراسته تصورات الجماعات المختلفة للتحليل النفسي ونشرها في كتابه "التحليل النفسي، صورته وجمهوره "(1961)

وبعد موسكوفيسي وبالتوالي معه عدد كبير من الباحثين أهتموا بالتصورات الاجتماعية ودرسوا عدة ظواهر من خلالها نذكر منهم على سبيل المثال :

D.JODELET سنة 1984 قام بدراسة تصور الجسم الإنساني والمرض العقلي.

HeRZLICH سنة 1972 تناول تصور الصحة والمرض.

Chombart de Lauwe تصورات الطفولة.

JEAN CLAUD ABRIC درس التغير في التصورات.

وهكذا اتسع مجال البحث حول التصورات أكثر فأكثر ليشمل مختلف جوانبه من طرف العديد من الباحثين على اختلاف توجهاتهم النظرية فمع نهاية الثمانينات وبداية التسعينات عرفت الأبحاث حول التصورات انتشارا واسعا مما أفرز عدة تظاهرات وملتقيات وأيام دراسية دولية في جامعات ومراكز أبحاث عالمية، فانتشرت في مختلف العلوم الاجتماعية: كالأنتربولوجيا، علم الاجتماع التاريخ والفلسفة،

والعلوم النفسية: كعلم النفس وغيرها من العلوم وسنحاول الآن تسليط الضوء على أهم العلماء الذين تناولوا بالدراسة هذا المفهوم.

2- المفهوم العام للتصور:

بفضل العديد من الباحثين أعيد التطرق إلى مفهوم التصور بعد ما ظل طي النسيان لسنوات عديدة إلا أنه ثم إقحامه في مختلف المجالات وخاصة العلوم الإنسانية والاجتماعية التي اكتسى فيها طابع نفسي اجتماعي، هذا الطابع الذي لا يتوقف عند تعدد معانيه وإنما يتعدى ذلك إلى تعقد سيروراته وبنائه المعقد، ووظائفه ومجالاته العديدة. ولكي نصل إلى فهم جيد لهذا المصطلح سنتناول بعض التعاريف التي تطرقت إليه من الناحية اللغوية والاصطلاحية.

2-1- المعنى اللغوي للفظة التصورات:

أ- في اللغة العربية:

ورد في المنجد في اللغة والإعلام (1986): تصورت الشيء بمعنى = توهمت صورته فتصور لي.

كما جاء في المعجم الفلسفي(1971)، التصور هو:"كل عمل منطبق على شيء ويدل كذلك على فعل العقل الذي ندرك به المعاني وتآلفها".

إذن يشير هذا التعريف إلى أن التصور هو فعل العقل والذي يقوم بإحضار شيء كان غائبا، ومنه فالتصور عملية إعادة بناء.

أما في المعجم الأساسي لاروس(1990)،التصور من:تصور،يتصور ،تصورا..تمثل صورته في الذهن فهو يعني في علم المنطق:إدراك الفرد، أي معنى الماهية وعكسه التصديق.

وفي الفلسفة:مجموعة من الأفكار التي يتصورها الإنسان حول الكون والحياة.

في علم النفس:استحضار صورة شيء محسوس في العقل.

ب- في اللغة الأجنبية:

يقال للمصطلح في اللغة الفرنسية"representation"، وفي اللغة الانجليزية "Representation"و"presentation"، وفي اللغة الألمانية"vorstellung"،وفي اللغة اللاتينية"Répraesentatio". إذا أخذنا الكلمة الفرنسية"representation" نجدها من الفعل "representer"الذي اشتق بدوره من الفعل اللاتيني"Répraesentare"ويعني استحضار أو جعل الشيء حاضرا "Rendre" أي"Présent"ويستعمل مصطلح "تصور" بمعنيين مرتبطين ببعضهما البعض لكن ينبغي التمييز بينهما كما يلي:

- **المعنى 01:** يعني التصور" المعارف أو المعتقدات المخزنة في ذاكرة الشخص". وهذا النوع من التصور يمكن أن يتغير تحت تأثير التجربة، الخبرة والتعليم لكن في العموم يملك درجة كبيرة من الثبات.

ويستعمل مصطلح "تصور" عوض "معارف أو معتقدات" عندما نريد الإشارة إلى مفاهيم الشخص والأفكار التي يمتلكها في مجال معين. أما عندما نريد الحديث عن المعارف أو المعتقدات في حد ذاتها (أي في مضمونها) فنتحدث عندئذ عن "المعارف أو المعتقدات."
يُستعمل مصطلح "معارف" مع المفاهيم التي تستجيب لمحكات علمية، أما المفاهيم الأخرى فيستعمل معها مصطلح "معتقدات."

ويمكن أيضا استعمال مصطلحي "معارف" و"معتقدات" للإشارة لوجهة نظر الشخص: فالمعرفة هي التصور الذي يكون متأكد من صحته (سواء كان صحيح أو خطأ) والمعتقد هو التصور الذي لا يكون متأكد من صحته..

- **المعنى 02**: يشير التصور إلى " بناءات ظرفية صممت ضمن سياق خاص ولغايات خاصة، ومن وجهة النظر هذه يصمم التصور انطلاقا من عدد من المعلومات التي مصدرها الوضعية ومعلومات مسترجعة من الذاكرة.(بوفولة بوخميس. منتديات مستشفي الصحة النفسية بتاريخ 19 /2009/11.على موقع http://www.bmhh.med.sa/vb/showthread. php (?=79066).

إذن التصور الذي نحن بصدد دراسته هو ذلك الجانب من الموضوع الذي يشير إلى ما نتصوره عن طريق إدراك سابق في شكل فعل رمزي يعبر عن التفكير الذي يتناول ما يرمز للأشياء المحيطة بإعطائها مدلولات خاصة ومنه فالتصور هو ذالك الوسيط الذي يجمع النشاط الإدراكي بالنشاط الفكري.

2- 2- مفهوم التصور عند بعض العلماء:

التصور حسب" Moscovici ":"إعادة الشيء في الوعي مرة ثانية، وإعادة إنتاجه وبيانه، رغبة غيابه في المجال المادي (أحمد أوزي 1988،ص70).

بالنسبة دوركايم DURKHEIM " التصورات هي ظواهر تتميز عن باقي الظواهر في الطبيعة بسبب ميزاتها الخاصة .لها أسباب وهي نفسها أسباب...إن نتائج التصورات لا يكون بسبب بعض الأفكار التي تشغل انتباه الأفراد، ولكنها بقايا لحياتنا الماضية، إنها عادات مكتسبة، ميول تحركنا دون أن نعي أي كل ما يشكل سماتنا الأخلاقية "(أحمد أوزي 1988،ص70).

التصور حسب" "HERZLICHC"هو: "مظهر ،ونتاج لبناء أو موضوع،أو هدف موجود بدون انفصال عن العالم الخارجي والعالم الداخلي للفرد،الصور لا تستدعي التفكير في الهدف، عن طريق الوعي بالموضوع المراد ولكن ترجمة وتغير العلاقات المعقدة الواقعية والخيالية"(أحمد أوزي 1988،ص70).

التصور حسب"Emmanuel Kant "(1724-1804): "مواضيع معرفتنا ليست إلا تصورات، أما معرفة الواقع النهائي فذلك مستحيل، فان معرفتنا هي إنتاج فئة عقلية(فضاء ثلاثي الأبعاد، وجود تلاحق خطي زمني....) هذه الفئة لا تتطابق بالضرورة مع بنية أو مع عرض الواقع في حد ذاته. (أحمد أوزي 1988،ص70).

3- مقاربات نظرية حول مفهوم التصور:

هناك عدة مقاربات نظرية تناولت هذا المصطلح وعملت جاهدة من أجل توضيح وجهة نظرها حياله قصد فهم أوسع لهذا المفهوم موضحة أكثر الرؤية حول بروز هذا المفهوم إلى الساحة العلمية ، ولعل من أهمها :

3-1- المقاربة المبدئية:

مصطلح التصورات هو مصطلح قديم جدا ، أستخدم من طرف الفلاسفة لغايات ابستيمولوجية للبحث عن سبل المعرفة (البحث عن وسائل وشروط المعرفة) ، ولقد عرفـــــــــــه
Jean -Bor balan Claude Ruano في 1993 على أنه : " فهم العالم الذي يحيط بنا يعني إدراكه بواسطة التصورات العقلية الاجتماعية ؛ وهي تمثل مفهوما مركزيا يساعد على تأويل ميكانيزمات الذكاء، والإيديولوجيات والعقليات"

وحسب"Emmanuel Kant"(1724-1804):"مواضيع معرفتنا ما هي إلا تصورات وبالتالي من المستحيل معرفة الواقع.إن معارفنا ناتجة عن"فئات عقلية":مجال ثلاثي الأبعاد وجود دوران خطي للوقت والمنطق الشكلي، هذه الفئات لا تدل بالضرورة على البنيوية أو على عرض للحقيقة نفسها"

إذن يشير"Emmanuel Kant"حسب شرح "Bor balan " إلى تحليل ظروف المعرفة وهي إطارات عقلية تسجننا،ولكي نعرف ينبغي أخذ بعين الاعتبار الثنائية التالية في كل نطاقات أبعاده:الموضوع المدروس /الشخص الدارس (Maache; y et al,2002).

كما يرى"I. Durkheim" وجود تصورات فردية وأخرى جماعية، وأكد علي خصوصية التفكير الفردي، كما أ ن للتصورات الفردية خصائص تميزها حيث لا يمكن اختصارها في عملية فيزيائية- كيميائية

يقوم بها المخ الذي هو سببها. نفس الشيء فلا يمكن اختصار التصورات الاجتماعية واعتبارها مجرد مجموع تصورات الأفراد الذين يشكلون ذلك المجتمع.

وبعده أتى "Lucien Luvry Bruhl" (1857-1939)، الذي طبق هذا المفهوم في دراسة الاختلافات بين المجتمعات البدائية والمتطورة من أجل استخراج أهمية الاختلاف في التصورات للقوانين الطبيعية (قوانين الروحانية أو الصوفية عند المجتمعات البدائية والقوانين المنطقية عند المجتمعات المتطورة) التي يتولد عنها تصورات مختلفة للوقائع تنتج أنماط حياة مختلفة (عامر نورة،2005).

وعند "Serge Moscovici" فإن تحليلات "Lucien Luvry Bruhl"بدأت باستخراج البنيات الفكرية والوجدانية للتصورات.كما توصل إلى ان التصورات تختلف باختلاف المجتمعات ونمط الحياة فيها وكيفية بنائها،ولعل"Luvry Bruhl "يوحي بأهمية التصورات الجماعية وسيطرتها على التصورات الفردية فقال: "يجب التخلي بداية عن جميع العمليات الذهنية في نمط واحد مهما اختلفت المجتمعات وشرح كل التصورات الجماعية في ميكانيزم نفسي منطقي يكون نفسه دائما"(Jodelet,1993).ثم عمل النفسانيون على الإهتمام بهذه الرؤى والعمل على تطويرها.

3-2- في علم النفس الجيني أو النشوئي:En psychologie Génétique

"علم نفس النمو الذهني"نجد أن"J.Piaget" مابين 1996-1980 نشرسنة1946 في كتابه تكوين الرمز عند الطفل، التقليد، اللعب والحلم، الصور والتصورات". حيث قدم فيه التصورات على أنه سيرورة تقليد واستخدام للصور العقلية ، فالطفل حوالي الشهر (MOIS18) يكتسب قدرة الترميز التي تتم عبر اللعب بسبب سيرورتي (التقليد /استيعاب)، فحسب بياجي التصور هو: "نسق من القواعد بواسطتها تتمكن العضوية من الاحتفاظ بخصائص محيطها، ويتعلق الأمر بالمفهوم الواسع الذي من خلاله كل سيرورة معرفية تحمل تصورات منذ الولادة .

بالنسبة "wallon " : التصورات هي سيرورة للوساطة ما بين الفرد والعالم أو المحيط فهي تحل المتعارضات التي تميز علاقة الطفل مع المحيط . فالتصورات تولد بالنسبة لفالون مع التقليد وتكتمل مع اللغة لا تقف فقط على استغلال الحدود الرمزية وعلى عكس"J.Piaget"، فإن"wallon"يؤكد على الأهمية المركزية للدور العاطفي في النمو المعرفي، إنه يغير الأمكنة الموجودة بين شخصية الطفل التي تعطي الأصل في الانفعالات والاندفاعات الحركية والنمو المعرفي، أما بالنسبة "J.Piaget"التصورات تأخذ الأصل في التقليد وهي تكتمل مع اللغة.(Maache, et al 2002).

وهكذا نجد أن"J.Piaget "يعتبر التصور ميكانيزم أساسي في النمو المعرفي للطفل بحيث يسمح له بتفسير ما يحدث حوله والإتصال مع الآخرين،كما اعتبره أداة للتنشئة الاجتماعية للطفل حيث يكتسب هذا

الأخير خلال مراحل نموه مفاهيم وأفكار تترجم إلى تصورات يعكسها الطفل في تصرفاته وسلوكياته لكنه لم يأخذ بعين الاعتبار تأثير المحيط على تصور الطفل،في حين نجد ان"wallon"اهتم كثيرا بتأثير المحيط لأن الطفل يبني تصوره إنطلاقا من اتصاله بالأفراد واحتكاكه بهم من خلال التقليد ثم يطوره بظهور الوظيفة الرمزية،لذا فالتصور يجمع بين ماهو شخصي وما هو اجتماعي.

3-3- التصور في علم النفس المعرفي : La psychologie Cognitive

يميز معنيين للتعبير عن التصورات ، واحد يعني سيرورة الترجمة أو التفسير والثاني ينطبق لإنتاج هذه السيرورة (معارف أو معتقدات) ، وأكثر من ذالك توجد أشكال كثيرة من التصورات يقول " J.Piaget": الصور الذهنية، المفاهيم، التصورات المتصلة بالفعل (الحدث)، الصور الذهنية تأخذ بعين الإعتبار الخصائص للإستقبال المرئي : الشكل، اللون، وحجم الأهداف. وكذالك توجههم في فضاء التصورات المفهومية وهي جد متصلة باللغة بمصطلحات مختلفة مثل : السياسة؛ الاقتصاد ، الإله ، الحزن ...إلخ (Maache, et al ,2002)

ونعلم أن" J.Piaget "من علماء النفس القلائل الذين بنوا النظريات حول نمو الذكاء والعمليات الفكرية ولقد تحدثنا سابقا كيف وضح " J.Piaget" النمو المعرفي من خلال الأبنية المعرفية والوظائف المعرفية، هذه الأخيرة المحددة من خلال التنظيم والتكيف. وذكرنا كيف أن التكيف يتم من خلال عمليتين وهما التصور والملائمة وهكذا عرف التصور على أنه"الاستحضار الرمزي للموضوعات والوقائع الغائبة بهدف التجريد". وبين " J.Piaget " في هذا الجانب كيف تتم آليات التصور بتحويل معلومات المحيط الجديدة بما يتناسب مع الأبنية المعرفية السابقة للفرد.

3-4- التصور في علم النفس الإجتماعي: En psychologie sociale

لقد حضي مصطلح التصورات الاجتماعية بدور بالغ الأهمية في ميدان العلوم الاجتماعية كما أنه برز بشكل معتبر خصوصا في مجالي علم الإجتماع وعلم النفس الإجتماعي، فبالنسبة للمختص الإجتماعي فإن فكرة التصورات الجماعية هي خاصة بجماعة معينة حزب مثلا، كما أنها جامدة وغير متحركة، أما بالنسبة للمختص في علم النفس الإجتماعي فإن التصورات الجماعية تتحول إلى تصورات إجتماعية ديناميه ومتطورة وذلك حسب المجتمعات وما يطرأ عليها من تغيرات، لذلك ففعالية التصورات الاجتماعية في الدينامية الاجتماعية تعتبر من المميزات الرئيسية للفكرة التي مؤداها (فرد / مجتمع) والتي تطورت في الأنثربولوجيا على يد " لفي ستروس" التي ترى " أن العلاقات بين الأفراد تساهم في تقارب وتضافر الأفكار وكذا اقتسام التصورات، لكن الديناميات الاجتماعية والنفسية والإيديولوجية والسياسية تؤثر كذلك على التصورات الفردية ". (Christine Bonardi et Nicolas Roussiau, 1999, pp17-18).

أما فيما يخص وضعية التصورات الاجتماعية فهي لا تقع تماما في المجال الإجتماعي كما أنها لا تقع تماما في المجال الفردي ولكنها تقع في"الواجهة Interface"مابين النفسي والإجتماعي.

كما أن هناك من يعتبر التصورات الاجتماعية بمثابة جسر ضيق بين ما هو نفسي وما هو إجتماعي، وهذه الفكرة يؤيدها المختصون في علم النفس الإجتماعي حيث يرون بأن التصورات الاجتماعية موجهة من طرف الأفراد، ولكنها أيضا مكتسبة من المجتمع الذي ينتجها إجتماعيا، حيث يقول "دوركايم":" أن التصورات الاجتماعية هي منتجة إجتماعيا وتتأثر بالتجديد والتطور".

وفي عمل جماعي مشترك يجمع بين إسهامات خاصة بمختلف العلوم (أنثربولوجيا، علم الإجتماع، علم النفس، علوم اللغة، التاريخ ... الخ)، تلح "جودلي" على ثراء هذا المفهوم وحيويته العلمية وميزته التوحيدية للعلوم الإنسانية، وبالأخص على تعقيده وبالتالي تعقد دراسته ومعالجته.

لذلك فالتصور الإجتماعي يندرج مابين سلسلة من المفاهيم السوسيولوجي والمفاهيم النفسية، لأنه يتميز بوضعية مزدوجة (نفسي/إجتماعي)، كما أنه يرتبط بسيرورات مستوحاة من الدينامية الاجتماعية والدينامية النفسية، مما يجعله نظاما نظريا معقدا بنفسه لكونه يأخذ بعين الاعتبار من جهة العمل المعرفي الخاص بالجهاز النفسي ومن جهة أخرى عمل الجهاز الإجتماعي الخاص بالجماعات، وبالتفاعلات التي تؤثر على كل من النشوء، والبنية والتطور، فالتصورات الاجتماعية يجب أن تدرس مع الأخذ بعين الاعتبار كل من العوامل الوجدانية، المعرفية والاجتماعية. (Jodelet; 1989;P40)

إذا فمصطلح التصور الإجتماعي عرف تطورا كبيرا، كما تباينت فاعليته في مختلف الإسهامات والأعمال،ودليل ذلك العدد الهائل من البحوث والتوجهات النظرية التي تعطي دليلا قطعيا على أن التصورات الاجتماعية هي " عالم في توسع تبنى في داخله سيرورات من المعرفة. (Christine Bonardi et Nicolas Rousseau, 1999, p20)

5-3- التصور في علم النفس En psychologie:

بعد مساهمة" I. Durkheim" (1858-1917) التاريخية في تطور مفهوم التصورات، حيث كان أول من أشار إلى الصفة الجماعية للتصورات من خلال دراسته للديانات والأساطير والتي نشر نتائجها في مجلة – الميتافيزيقيا والأخلاق(1898) - حين ذكر الفرق بين التصورات الفردية والجماعية.إذ نجد أن "Serge Moscovici"يدخل القطيعة معI. Durkheim ".

" ويعتبر"J.Piaget " ممن كانت لهم الأسبقية فهو أول من تعمق في دراسة الميكانيزمات النفسية والاجتماعية الضرورية والتي هي أصل ومنبع للتصورات، حيث توصل إلى أنه إذا ما كانت

التصورات الجماعية توازي التصورات الفردية، فالطفل في تطوره يكتسب استقلالية في تصوراته الخاصة من خلال المرور بمراحل متتالية يوظف خلالها آليات خاصة بالنمو النفسي والمعرفي وحتى الإجتماعي. فيستخدم الخضوع في مرحلة الطفولة والتعاون في مرحلة الرشد.

فـ " I. Durkheim" يفترض حدوث تجانس للتصورات المحولة نحو الأجيال ويكون ذلك في قالب اجتماعي محض (Jodelet, 1993).

نلاحظ هنا أن " I. Durkheim" أهمل تواجد مجتمعات عفوية للأطفال حيث أعتبره لا يعرف أي مجتمع سوى مجتمع الراشدين.

إلا أن "Serge Moscovici" أعاد وبطريقة مختلفة صياغة مفهوم التصورات الاجتماعية فوضعه في إطار مغاير نظريا ومنهجيا عما فعله " I. Durkheim" حيث ركز على الجانب الدينامي للتصورات بعد ما أسند إلى "S.Freud"(1856-1939) التحليل لمنشأ التصورات الفردية عند الطفل، وهذا مع فعل بحث للطفل واستكشافه للتصورات الفردية المسبقة، والتصورات الجماعية الآتية من طرف الأولياء وتأثيرها على الشعور واللاشعور، حيث استخلص من دراسة"S.Freud" أنها: "تظهر بواسطة بعض السيرورات المجهولة حتى الآن، التصورات تمر وتحد ث في حياة الكل وضمن حياة كل فرد من مستوى شعوري (واعي) إلى مستوى لا شعوري". (عامر نورة،2005).

حيث كان هدف"Serge Moscovici" هو فهم وتحليل كيف تنتشر ظاهرة جديدة- أو نظرية علمية أو سياسية –في ثقافة معينة داخل المجتمع وكيف أنها تتحول غي سياق هذه السيرورات وكيف تغير نظرة الفرد لنفسه وللعالم الذي يعيش فيه،حيث أخذ الجانب الدينامي حصة كبيرة من الإهتمام ،فمثلا:كيف نبني معرفة جديدة ؟ مثل التحليل النفسي،فإن الأفراد يكونون تصورا حول هذه المعرفة آخذين بعين الإعتبار العديد من الأمور والمفاهيم كالشعور واللاشعور والكبت فالمفاهيم الجديدة اندمجت في التفكير الموجود وأثرت على سلوكيات الأفراد كما أن اللغة أصبحت تميز كلمات جديدة مثل :عقدة أديب، العصاب، الزلات ...الخ. وهذا ما أدى به إلى اعتبارها ظاهرة ملموسة.

ويبقى التصور كما جاء عند Jodelet(1989): " إشباعا لحاجة نفسية هي التعرف من أجل التحكم وإدراك المحيط من أجل التموقع فيه " .

ومع هذه الحاجة النفسية ، هناك حاجة أخرى هي التواصل مع الآخرين إذ أن الفرد لايعيش وحده بل يتقاسم هذا الواقع مع الآخرين من خلال تفاعلهم معهم لبناء واقع موحد يسهل فيه التواصل عن طريق إنتاج تصورات موحدة حول هذا الواقع مصاغة حسب المعايير الاجتماعية والثقافية الخاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه .

وهكذا نلاحظ بروز العديد من المقاربات النظرية التي تمنحنا توضيح وتحليل أكثر حول مفهوم التصور وكل منها ساهمت بتأثيرها ودورها النسبي إلى جانب المقاربات الأخرى لكنها تشترك في تأكيد حقيقة وهي أنه لايوجد شيء يبنى من العدم ، ولهذا يمكننا القول أن التصور ليس عملية بسيطة لبناء الواقع وإنما هو عملية إعادة بنائه وذالك بتدخل كل المعارف والتجارب السابقة للفرد من خلال تفاعله مع الجماعات والوسط الذي ينتمي إليه ،إذن فهو نظام له منطق ولغة خاصة.فهو ليس مجرد آراء أو صور أو اعتقاد وإنما هو نظرية لترجمة وتفسير الواقع ومجموعة من القيم والمفاهيم المرتبطة بموضوع معين يسمح بتحديد وتشكيل إستجابات حول هذا الموضوع . لذا سنحاول تمييزه عن بعض المفاهيم القريبة منه في العنصر اللاحق.

4-التصور وبعض المفاهيم الأخرى :

4-1- التصور والرأي:

الرأي هو استجابة لفظية واضحة قابلة للقياس والملاحظة إذ يرى عبد الرحمان العيسوي (1994) :' أن الرأي يعتنقه الفرد لمدة محددة، وغالبا ما يعبر رأي الفرد على ما يجب أن يكون عليه الوضع وليس ما هو كائن فعلا والآراء قابلة للتغير مثل :الإتجاهات، إلا أن ذلك يختلف، فالاتجاه يتعرض للتغير بدرجة أقل عمقا".

أما التصور فأشمل من الرأي ، كون أن الرأي خاص بالفرد، ولا يعطيه خاصيته، لأنه يعتقنه لمدة محدودة فضلا عن قابليته للتغير، في حين أن التصور يتميز بنوع من الثبات ويحمل مميزات الجماعة أما " Moscovici" يشير إلى أن :"التصور هو جمع من الآراء"(Maache, et al ,2002).

4-2-التصور والإعتقاد:

الإعتقاد هو فرضية ثابتة أو إقتناع متعلق بالمرجعية الاجتماعية ، بأهداف الحياة وبالوسائل المقصودة للوصول إلى الهدف المبتغى ، كما هو متعلق أيضا بتصنيف السلوكيات الإنسانية (Maache ;y et al 2002).

إذن فالمعتقدات هي محققات القيم، بمعنى آخر هو أن لكل قيمة عدد من المعتقدات المحققة لها مثلا: قيمة الأمان ــ فالأمان مطلب أساسي للحياة ويعتبر أهم القيم الموجودة لدى جميع الناس ولكن تختلف المعتقدات المحققة ــ لقيمة الأمان ــ من شخص لآخر. مثلا يعبر أحد الأشخاص عن قيمة الأمان اللاواعية من خلال عدة إجراءات مثلا: السكن في شقة علوية من أجل الحصول على الأمان من السرقات، شراء

إطارات باهظة الثمن من أجل الحصول على الأمان في الطرقات، في السفر يبتعد عن السرعة من أجل الأمان على الحياة من الحوادث وهكذا فهي معتقدات مختلفة لتحقيق قيمة معينة.

4-3- التصور والإدراك:

حسب عبد العالي الجسامي (1994):"الإدراك عملية تمييز المنبهات التي تتأثر بها الحواس -الاعتيادية المعروفة- وتفسير معني تلك المنبهات. والإدراك هذا يتخلل عملية الحواس فيظهر أثره في السلوك وليس مجرد إستنساخ ما في البيئة من منبهات ،وإنما هي عملية معقدة يؤديها الدماغ". أي أن الإدراك عملية يقوم الفرد من خلالها بتفسير المثيرات الحية وصياغتها في صورة يمكن فهمها عن طريق الدماغ الذي يقوم بالتصنيف، والتعليل والتفسير بطبيعة المنبهات باستقبال الذهن لصور الأشياء المدركة كما تبدو لنا وكما تنقلها الحواس.

في حين نجد أن التصور هو الوسيط الذي يجمع بين النشاط الإدراكي والفكري ‘كما يقول "dwik":"التصورات تقود الادراكات التي بدورها تنشئ التصورات".

وحسب"herzlich"فأنه: "لا يظهر محتوى التصور كمعني إدراكي إلا إذا ظهر على المستوى المادي". أي أن التصور يسمح لنا بإدراك المواضيع المحيطية بنا وجعلها في العالم المادي الملموس . (عامر نورة،2005)

4-4- التصور والاتجاه:

الاتجاه: يشير مصطلح الاتجاه إلى العوامل المؤثرة في أفكار الفرد‘ وجوانبه الوجدانية واستعداداته بحيث تدفعه إلى أن يعمل على نحو معين إزاء البيئة التي يعيش فيها. فالاتجاه غير قابل للملاحظة المباشرة، وإنما يستخلص ويستنتج إستنتاجا مما يتفوه به المرء أو مما يقوم به من سلوك ملحوظ.." (عبد العالي الجسامي ،1994).

إذا فهناك اختلاف بين الرأي والاتجاه، حيث أن الرأي ينطوي على ما نحمله من إعتقادات إزاء أشياء معينة كائنة في الوسط. ويتميز الرأي عن الاتجاه في كونه خاليا من الشحنة الانفعالية إلى حد ما، كما يلاحظ أن الاتجاه يرفع الستار عن التصور الاجتماعي وذلك من خلال ما يحمله من دلالة رمزية أو ملموسة لمحيطنا، فالاتجاه يشير أحيانا إلى أشياء ملموسة، كما يمكن أن يكون الفرد إتجاهات نحو أشياء مجردة، أما التصور فهو الدلالة العقلية لاكتشاف المحيط في إتجاه معين، في حين أن الاتجاه يستنتج مما يقوله الفرد أو يقوم به من سلوك ملحوظ (عبد العالي الجسامي،1994).

4-5- التصور والتفكير:

"يعرف التفكير أحيانا بأنه سلوك رمزي، وذلك لأن التفكير يتناول ما يرمز للأشياء الكائنة في البيئة فيعطيها مدلولاتها الخاصة. والرمز هو ما يعوض عن شيء مألوف لدى الإنسان في معظم الأحيان، فالتفكير أساسا قدرة عقلية تستخلص من إستخدام الأفكار والآراء المتصلة بخبرة الفرد الماضية " (عبد العالي الجسامي،1994).

إذا فالتفكير وضيفة عقلية وعملية معرفية تتم في أعلى المستويات العقلية ، والتفكير في عملياته الرمزية يستعمل قوى الإستدلال والذاكرة والتخيل والتصور ، ومنه فإن ما يميز التفكير عن التصور وغيره من العمليات العقلية أنه لايتقيد بحدود الزمان والمكان ، حيث يستطيع الفرد أن يخترق المسافات وأن يتصور مواقف ليست في متناول الحواس .

4-6- التصور والمعايير:

المعايير هي مختلف السلوكيات التي يقوم بها الفرد والتي تبرر في الأخير إنتمائه إلى جماعة معينة أو مجتمع موسع، هذه السلوكيات تدخل في إطار المعايير والقيم الاجتماعية والتي بدورها تميز مجتمع من المجتمعات الأخرى ويمكن تحديد مفهوم المعيار على أنه :" مجموعة القواعد التي تضبط سلوكيات الأفراد داخل الجماعة والمجتمع ". وهو الذي يحدد الصواب من الخطأ والمباح من غير المباح، فهو موجود في كل المجتمعات وهو أساس تنظيم العلاقات الاجتماعية فمثلا: الزواج معيار يحدد العلاقات القائمة بين الرجل والمرأة في المجتمع، غير أن كل مجتمع ينظر إليه حسب مرجعيته العقائدية .

فالمعيار هو نتاج اجتماعي وليس فردي،فهو يتكرر بدون معارضة أو نقد (العادات، التقاليد، الأعراف) كما يرتبط بالسلوك الذي يختلف من مجتمع إلى آخر في حين أن التصور كما ذكرنا سابقا، فهو نتاج فردي وجماعي من خبرات وتجارب الفرد وتفاعلاته مع المحيط.

إن المعايير تفرض على الأفراد نوع من الضغط يمكنهم من الاندماج في الجماعة وإتباع ما تراه صائبا، وغياب احترام المعايير يؤدي بالضرورة إلى تفكك الجماعة ودخولها في حالة عدم الإستقرار.

إذن نجد المعايير في علم النفس الإجتماعي تجمع بين التعامل والترابط الإجتماعي وكذالك التنشئة الاجتماعية،فهذه القواعد تؤدي بالضرورة في حالة احترامها من طرف الأفراد إلى التكاتف والتناسق الإجتماعي كما لها علاقة وطيدة بالاتجاهات . وهنا يبرز الاختلاف الواضح بينها وبين مفهوم التصور. (عبد الوهاب. مدونات مكتوب بتاريخ 2009 على موقع http://wahab 1081.Maktoobblog.com).

4-7- التصور والتعليم:

لقد تحدث ميشال جيلي عن التصورات حيث أعتبرها بمثابة الشريك الحقيقي للعملية التعليمية معتمدا في ذالك على الصورة التي يشكلها المعلمون حول المتعلمين مبرزا إياها بأنها مهنية ما دامت ترتبط بالأهداف والطرائق التي تتبناها المؤسسة التعليمية،كما تحدث عن صورة المعلمين إتجاه المتعلمين فخلص إلى أن هذه الصورة تحددها طبيعة العلاقات فيما بينهم حيث مهدت هذه الفكرة التي ناقشها ميشال السبيل للتصورات بالدخول إلى حجرات الدراسة إذا اعتبرنا الفوج الدراسي وسيلة بيداغوجية تتبلور ضمن أفراده المعرفة بواسطة التصورات مادام التعليم صار يعتمد على الوضعية التعليمية أي وضعية المشكلة. (Gilly.M (1990);P.482- 483)

إذن كل مفهوم من هذه المفاهيم يضيف للتصورات شيئا ما حيث يساهم في التأثير فيها فالتصورات الاجتماعية تتعلق بكل ما هو رأي،اعتقاد،قيمة ،اتجاه ...والتي تساهم في بناء التصورات حول موضوع ما، فبالرغم من التداخل بين هذه المفاهيم النفسية الاجتماعية ومفهوم التصور الإجتماعي، إلا أن هذا الأخير يبقي حاصل أنشطة التحليل والتصنيف لمختلف الأشياء التي يتعرف عليها ويقوم باستحضارها انطلاقا من رموزها في الواقع وبعملية ذهنية إدراكية يتم معالجة تلك الرموز فيتشكل التصور.

5- خصائص التصور:

1-5- التصور عملية إدراكية فكرية:

إن للتصور خاصية مزدوجة إدراكية، وفكرية فالإدراك هوعملية ذات منشأ حسي، والعملية الفكرية ذات طابع تجريدي حيث أن تصور الشيء ما هو إلا إعادة إ إحضاره للوعي مرة أخرى، فالتصور يشمل العملية الإدراكية، بحيث يجب إسترجاع هذا الموضوع أو الشيء وجعله محسوسا، كما يشمل العملية الفكرية بحيث أن شروط ظهوره هو إزالة الموضوع، وبالتالي فالتصور يشمل العمليتين فحسب موسكوفيسي " إن التصور يسمح بالعبور من الدائرة الحسية إلى الدائرة الفكرية " (MOSCOVICI, 1980.p360).

2-5- التصور عملية بنائية: يعتبر التصور عملية بناء ذهني لعناصر المحيط أين يتم السلوك؟

3-5- التصور خاصية اجتماعية:

لانستطيع أن ندرس التصور دون الرجوع ومعرفة العوامل الاجتماعية التي يظهر وينشأ من خلالها فالتصور يقوم بتحديد بنية المجتمع والمحيط الذي يتطور فيه حيث يقول موسكوفيسي "إن التصورات الاجتماعية تكاد تكون أشياء ملموسة فهي متواجدة في كل مكان نراها وتحدث دون انقطاع خلال الكلام

والحركات واللقاءات في عالمنا اليوم. فذاتية الفرد وما تحتويه من معتقدات وميولات وأفكار مرتبطة ارتباطا وثيقا بالقيم والمعايير الموجودة في المجتمع. والعلاقات والتواصل الاجتماعيين فهي بذالك تنظم نموه وتطوره. (أحمد أوزي 1988، ص71).

6- أنواع التصورات:

6-1- التصور الذاتي أو الفردي

حسب "J.Clenet" التصورات الفردية هي أي موضوع يمكن استنباطه من وضعية معاشة مما يعطيها معنى، وأبعد من هذا فهي قائمة على خبرات فردية محايدة، أي تخص ذلك الفرد ونمط معاشه. (عامر نورة،2005)

إذا كان للتصور وظيفة مهمة في الاتصال مع الآخرين فإن له وظيفة لا تقل أهمية في الاتصال مع النفس أين يعطي الفرد صورة عن ذاته، فالتصور الذاتي هو التصور الشخصي للفرد والذي يرتبط بالمحيط الذي يعيش فيه. فالتصور الذاتي هو تصور شخصي متعلق بالفرد ويتأثر بالعوامل الاجتماعية المحيطة بالفرد . (عامر نورة،2005)

6-2- التصور الغيري:

وهو تصور ذو مستويين أحدهما داخلي يتمثل في الأنا والآخر ذو مستوى خارجي موضوعي يكون على أشكال مختلفة: الفرد ، الجماعة ، موضوع ما وفي هذا المستوى يقوم الفرد بتجريد نفسه من المواضيع الذاتية . (عامر نورة،2005)

6-3- التصور الإجتماعي:

ظهر هذا المفهوم مع دوركايم الذي منحه خاصية جمعية فهو يقول: " التصور الإجتماعي يشكل عددا كبيرا من الظواهر النفسية والاجتماعية وهي ما نسميه العلوم الإيديولوجية والأساطير وهي لا تنفصل من حيث التميز بين ما هو ذو مظهر فردي عن ما هو ذو مظهرا جتماعي" (موسكوفيسي، في أحمد أوزي 1988).

وذكرنا أنه مفهوم حديث ضمن أعمال"S. Moscovici"حيث أعتبر التصور نظام اجتماعي- معرفي، وأضاف جانب جديد وهو توجيه السلوك والتصرفات وتحديد المقبول منها والمرفوض وذلك حسب المعايير والإيديولوجيات والثقافة السائدة داخل الجماعة الاجتماعية المنتجة لها.

أي أن التصورات لم تعد محصورة في الجانب المعرفي بل تتعداه إلى الجانب السلوكي الإجتماعي ولذالك اعتبرها أنظمة اجتماعية – معرفية .

7- مفهوم التصورات الاجتماعية:

يعتبر التصور الاجتماعي من بين المواضيع التي حظيت باهتمام كبير من طر ف علماء النفس وعلماء الاجتماع خاصة،والذي أخذ من أطر متباينة مما أدى إلي تباين تعريفاته وفي هذا الإطار سنعرض بعض التعاريف كما يلي:

- **تعريف إميل دوركايم : Emile Durkheim**

التصورات الاجتماعية هي:" ظواهر تتميز عن باقي الظواهر الطبيعة بسبب ميزاتها الخاصة ... بدون شك فإن لها أسباب وهي بدورها أسباب... ويضيف أن إنتاج التصورات لا يكون بسبب بعض الأفكار التي تشغل انتباه الأفراد، ولكنها بقايا لحياتنا الماضية، إنها عادات مكتسبة، أحكام مسبقة، ميول تحركنا دون أن نعي، وبكلمة واحدة إنها كل ما شكل سماتنا الأخلاقية". (Emile Durkheim, 1997, p113)

يبين هذا التعريف أن التصور هو ناتج عن الخبرات السابقة التي عشناها والتي لها أثر كبير في توجيه مواقفنا وسلوكياتنا.

- **تعريف فيشر: Fisher**

التصور الاجتماعي هو:" بناء اجتماعي لمعارف عادية مهيأة من خلال القيم والمعتقدات، ويتقاسمها أفراد جماعة معينة، وتدور حول مواضيع مختلفة (أفراد، أحداث، فئات إجتماعية ...الخ) وتؤدي إلى توحيد نظرتهم للأحداث كما تظهر أثناء التفاعلات الاجتماعية".

(Gustave Nicolas Fisher, 2005, p131)

ومن خلال ما تضمنه هذا التعريف من معاني، نستطيع استخلاص ما يلي:

- التصورات الاجتماعية تشكل لكل فرد واقعه ومن ثمة فهي طريقة تفكيرية
- التصورات الاجتماعية مصدرها المجتمع وهي معرفة عادية ساذجة، يتم تناقلها بين
- الجماعات عن طريق الاتصال الاجتماعي.

- **تعريف جودلي :Jodelet**

التصور الإجتماعي هو:" شكل من المعرفة الاجتماعية المبنية والمقسمة من طرف المجتمع وتهدف إلى أشياء عملية، كما تعمل على إعادة بناء الواقع المشترك بين الجماعات الاجتماعية، وهي تعتبر معرفة ساذجة". (Denise Joelle, 1990, p360)

فالباحثة ترى أن التصورات جماعية مصدرها المجتمع، كما أنها تختلف عن المعرفة العلمية لذلك فهي تعتبرها معرفة عامية تساهم في التحكم في تصرفاتنا وسلوكياتنا.

- **تعريف موسكوفيسي: Moscovici**

التصور الإجتماعي هو:" نظام من القيم و المبادئ والممارسات المرتبطة بأشياء معينة سواء مظاهر أو أبعاد خاصة بالوسط الإجتماعي، والتي تسمح باستقرار إطار الحياة الخاصة بالأفراد والجماعات، كما تشكل أيضا أداة لتوجيه إدراكنا وكذا بناء استجاباتنا "

فأعطى بذالك معنى خالف به المهتمين بالمفهوم، ونحى منحى خاصا به معتبرا إياه نظاما للقيم ومفهوما عمليا له علاقة بالموضوعات، أو بالأوساط الاجتماعية التي تسمح من ناحية باستقرار إطار حياة الأفراد والجماعات وتشكل التصورات وسيلة لتوجيه الإدراك من ناحية أخرى.

فأعطي الأولوية للجانب الاجتماعي لما أشار إلي نظام القيم،ثم جاء في المرتبة الثانية الجانب الذهني لما أشار بأنها وسيلة لتوجيه الإدراك. (Serge Moscovici, 1961, pp42-43)

- **تعريف هرزليش :Herzlich**

التصور الإجتماعي هو:" سيرورة لبناء الواقع، تؤثر في آن واحد على المثير والاستجابة فتعدل من الأول وتوجه الثاني". (Claudine Herzlich, 1972, p304)

بمعنى أن جل إدراكنا ونظرتنا للأحداث والأشياء هي ناتجة من تصوراتنا لها كما أن استجاباتنا المتمثلة في مختلف السلوكيات والممارسات هي موجهة عن طريق تصورنا للمواضيع المثيرة له فإنها إذن في رأينا جاءت كبديل للسيكولوجية السلوكية التي تزعمها واطسون(1927) Watson والتي درست الاستجابات القابلة للملاحظة كالاستجابات الحركية والشفوية.

- **تعريف أبريك: Abric**

التصور الإجتماعي هو:" عبارة عن منتوج أو سيرورة خاصة بنشاط عقلي، والذي بواسطته يقوم فرد أو جماعة بتشكيل الواقع الذي يواجههم وكذا منحه معنى نوعيا ".(Jean Claude Abric, 1994, p-12p-23)

حيث لاحظ عدم وجود انقسام فيما بين العالم الداخلي والخارجي للفرد،أي أن المثير والاستجابة يشكلان قطبا واحدا ،فيتكونان معا،كما يعني هذا أيضا أن الموضوع أو الشيء لايوجد لذاته بل من اجل الآخرين.

كما أشار للحقيقة قائلا:"ليست هناك حقيقة موضوعية مسبقا، لكن كل حقيقة تخضع للتصور وتكون خاصة بالفرد أو الجماعة، فيعاد بناؤها في نظام معرفي منطوي في نظام قيمي وهذا الأخير يخضع للتاريخ الذي يحياه الفرد في الإطار الاجتماعي والاديولوجي المحيط به"ونستنتج من هذا التعريف ما يلي:

- كل تصور يعتبر شكلا من أشكال الرؤية العامة للموضوع
- التصور يعيد هيكلة الحقيقة بغرض السماح بإدماج المميزات الموضوعية للموضوع كالتجارب الماضية للفرد، نظام المواقف والمعايير.

- التصورات تساعد الفرد أو الجماعة على إعطاء معني لتصرفاتهم كم تساعد على فهم الحقيقة.

- **تعريف بلوش وآخرون: Bloch et autres**

التصور الإجتماعي هو:" أسلوب لرؤية محلية وفي نفس الوقت رؤية مقسمة في إطار ثقافة معينة، والتي تسمح بتأمين الإندماج المعرفي لمظهر معين من مظاهر العالم وكذالك يسمح بتوجيه الفعل المرتبط بهذا المظهر". (H .Bloch ET autres, 2002, p114)

فالتصور يختلف باختلاف الجماعات، إذ أن كل جماعة تحمل قيما ومبادئ تميزها عن الجماعات الأخرى مما يجعل هناك اختلافا في محتوى التصورات، وبالتالي تمايز أفعالنا واستجاباتنا من جماعة إلى أخرى نظرا لتمايز ما استدمج فينا من قيم ومبادئ مصدرها المجتمع الذي نعيش فيه.

- **تعريف فلامن وروكت :Flament et Rouquette**

يعرفان التصور الإجتماعي في ثلاث نقاط متدرجة: الأولى وصفية، والثانية مفاهيمية، والثالثة إجرائية، وتتمثل هذه النقاط في ما يلي:

التصور الإجتماعي هو:" أسلوب لرؤية مظهر في العالم والذي يترجم في الحكم وكذا في الفعل، مهما كانت طريقة الدراسة المستخدمة إن أسلوب الرؤية لا يستطيع أن يرجع إلى فرد واحد فقط، ولكنه يرجع إلى فعل اجتماعي".

التصور الإجتماعي هو:" مجموعة من المعارف والاتجاهات والمعتقدات المتعلقة بموضوع معين، إذا فهو يحتوي على مجموعة من المعارف والمواقف لوضعيات معينة وتطبيقات لقيم وأحكام معيارية .. الخ".

التصور الإجتماعي:" له خاصية تميزه وكأنه مجموعة من العناصر المعرفية المرتبطة بواسطة علاقات، هذه العناصر وعلاقاتها تتواجد في ثبات داخل مجموعة محددة ومعينة".

(Claude Flament et Michel Louis Rouquette, 2003, p13)

إذا فهذا التعريف يوضح بأن التصور الإجتماعي هو مجموع المعارف، والاتجاهات، والمعتقدات، والقيم، والمعايير، والأحكام والتي يكون مصدرها المجتمع وليس الفرد، كما يوضح هذا التعريف بأن المبادئ المتبناة في التصور هي نفسها وثابتة داخل مجموعة معينة، وهذا ما يميز الجماعات بعضها عن بعض، كما أن الأحكام التي نطلقها على ما نصادفه من أحداث ووضعيات، منبعها تصورنا الإجتماعي الذي يترجم بدوره ما نمارسه من سلوكيات واستجابات.

8- أبعاد التصورات الاجتماعية:

يركز"Serge Moscovici " على وجود ثلاث أبعاد رئيسية للتصورات وهي:المعلومة والموقف وحقل التصور.

8-1- المعلومة: مجموعة من المعلومات المكتسبة حول موضوع معين انطلاقا من تجارب الفرد الشخصية أو عن طريق الاحتكاك بالآخرين، والمعلومات هي إحدى العناصر الأساسية للتصور، فالفرد يبني واقعه من خلال كمية ونوعية من المعلومات ومدى تنظيمها.

إذن لابد من وجود معلومات كافية حول موضوع التصور والتي تكون موزعة بين أفراد الجماعة فالمعلومات إ ذا كانت غير كافية حول الموضوع أو لم تكن لها مصداقية سيزيد عنصر الغموض فيها ويلجأ الفرد لإنتاج تصورات لإتمام الصورة وتعتبر هذه الخطوة الأولى والأساسية في عملية التصور لأن الفرد يعتمد على كمية ونوعية المعلومات لتكوين واقعه.

8-2- الموقف:هو الجانب المعياري للتصور من خلال رد فعل عاطفي وانفعالي تجاه الموضوع فهو اتجاه سلبي أو ايجابي لفكرة أو موضوع معين والموقف يحظى بأولوية لأن الفرد لا يلتقط المعلومات إلا بعد أن يتخذ موقفا من الموضوع.

إذن فالموقف هو الاتجاه العام الإيجابي أو السلبي نحو الموضوع ،حيث يحتم ظهور التصور الاجتماعي حول الموضوع حاجة الجماعة لاستخدامه في توحيد الاتجاهات بين أفرادها من جهة، والدفاع عن مواقفها من جهة أخرى ،ومنه يبدو لنا أن الاتجاه يظهر حتى قبل عنصر المعلومة وحقل التصور كما حدده "S.Moscovici" لأن الفرد يكون اتجاهه وموقفه حول الموضوع قبل أن يكتسب معلومات عنه وينظمها.

3-8- مجال أو حقل التصور: يقول Moscovici (1972):" هناك حقل تصوري أين توجد وحدة مرتبة من العناصر، كما يعبر عنه بمجموعة من الآراء المنظمة".

إذن المقصود به هو اختيار أوجه أو جوانب من الموضوع وإبرازها مع إغفال جوانب أخرى وهو ما يعبر عنه بفكرة تنظيم المحتوى على شكل وحدة هرمية للعناصر المكونة للموضوع، ويختلف مجال التصور من جماعة إلى أخرى وذلك استجابة للقيم والمعايير السائدة داخل الجماعة.(ليلى شكمبو،2005)

إذن لتحليل محتوى التصور حول موضوع معين يقوم الفرد باستدعاء معلومات سابقة حول الموضوع المراد تحليله وقبل هذا عليه ان يتخذ اتجاه أو موقف إيجابيا كان أم سلبيا ومنه ينظم محتوى تصوره انطلاقا من المعايير والقيم التي يعمل بها الفرد والجماعة.

أما"Kaes" فقد حدد هو الآخر ثلاث أبعاد للتصور في سياقها النفسي والاجتماعي والثقافي الذي تظهر وتتطور فيه كالآتي:

- **البعد الأول:**التصور هو عملية بناء الواقع من قبل الفرد وهو نشاط نفسي باعتباره يقوم على عدد كبير من الإدراكات المتكررة في تكوين جملة من المعلومات موضوعها الواقع عندما يمكن اعتبار التصور شبكة لقراءة الواقع تترجم من خلال العناصر المحيطة بها.
- **البعد الثاني:**التصور هو نتاج ثقافي وتعبير تاريخي ظاهر معبر عنه اجتماعيا حيث:

- التصور كمنتوج ثقافي ظاهر تاريخيا،حيث تسجل التصورات دائما في سياق تاريخي وتكون تابعة للوضعية الواقعة ولشبكة العلاقات الاجتماعية والإيديولوجية ومختلف الطبقات المكونة للمجتمع كل ذلك في إطار زمني معين.

- التصور كمنتوج ثقافي معبر عنه اجتماعيا: إن كان كل فرد يتفاعل مع الواقع انطلاقا من مكانة الطبقة والنشاطات الاجتماعية التي يقوم بها، فكل فئة تحمل جملة من المعتقدات والطقوس والقيم الجمالية.

- **البعد الثالث:**التصور كعلاقة اجتماعية للفرد مع عنصر من المحيط الثقافي بما أن التصور يسجل داخل نسيج معقد من العلاقات والتفاعلات التي تربط الفرد بالمجتمع فإن تصور أي فرد لا يكون دون توسط هذه العلاقات الاجتماعية التي تعطيه خصائص تمكنه من اختيار بعض العناصر للموضوع الذي يتصوره وإبعاد العناصر الأخرى .(يوسفي وفاء،بوشكارة سهام،2006)

وهكذا نؤكد أن التصورات الاجتماعية ليست مجرد إعادة بناء موضوع غائب باستحضاره ذهنيا، وإنما هوعملية تتم بالاستعانة بالخيال الفردي والاجتماعي والرجوع إلى قيم ومعايير المجتمع. ومن شروط

حدوثها هو توفر المعلومات ووجود حقل للتصور مع موقف متخذ مسبقا بالرفض وبالقبول، فالتصور الاجتماعي نشاط نفسي من خلال مجموعة من الإدراكات ومنتوج ثقافي معبر عنه اجتماعيا.

9-مميزات التصور الإجتماعي :

إن مصطلح التصور الإجتماعي مصطلح معقد وثري، وليس من السهل تحديده، لذا وجب معرفة مميزاته الخمس (Serge Moscovici, 1961, p 363).

1.9 الطابع الرمزي الدلالي:elles ont un caractère symbolique et signifiant

وضح من خلال هذه الميزة أنه يمكن لسلوكيات الأفراد أن تتغير، وذالك حسب العلاقة بين الموضوع والفاعل.

فالتصور هو إعادة استذكار أو تقديم شيء غائب إلى الوعي، ذلك يكون من خلال، احتفاظ الموضوع برموز تعبر عن كثير من المواضيع خصوصاً المجردة، فبواسطة الاستذكار يحاول إعطائها المعنى والدلالة التي تعمل على تفسيرها وشرحها.

ومنه نستنتج أن للتصور الإجتماعي وجهان، أحدهما شكلي والآخر رمزي، وقد شبه "موسكوفيسي" ذلك بوجهي الورقة، فلكل شكل دلالة خاصة به، ولكل دلالة شكل خاص بها. (Serge Moscovici, 1961, p 363).

2.9 لها ميزة بنائية "elles ont un caractère constructif"

لهذه الميزة علاقة بالإدراك وعملية التصورات حيت تحدث عندما يستدخل الفرد موضوعا خارجيا على المستوى الذاتي فإنه يقوم بربطه مع مواضيع متواجدة من قبل في فكرة ، فيقوم بإزالة بعض الخصائص والإبقاء على البعض وإضافة أخرى . هذا ما يجعله عملية تركيب وبناء ذهني.

وهذا ما يميز التصورات عن العمليات النفسية الأخرى، فهو ليس عملية تكرار أو إعادة صورة للذهن ، ولكنه عملية بناء عقلي، أي تركيب يقوم به من خلال العمليات الإدراكية والفكرية. فعندما يستدخل موضوعا خارجيا على مستوى ذاتي يقوم بربطه مع مواضيع موجودة مسبقا على مستوى الدائرة الفكرية، إذ ينتزع منه بعض الخصائص، ويضيف إليه البعض منها، فالتصور هو شيء غائب يضاف إليه شيء حاضر مما يؤدي به إلى التغير. ((Serge Moscovici, 1961, p364)

3.9 الارتباط بموضوع ما" elles sont toujours représentations d'un objet "

حيث لا توجد تصورات دون موضوع محدد مهما اختلفت طبيعتها، ذلك أنه لا يوجد تصور دون موضوع، والموضوع بإمكانه أن يكون ذو طبيعة مجردة مثل: الجنون، الإتصال ... إلخ، أو يكون خاصا بنوع من الأشخاص مثل: الأساتذة، الصحافيين ...الخ.

4.9 لها ميزة تمثيلية صورية elles ont un caractère imageant(figuratif)

هنـاك عمليـة متبادلـة تـتم بـين كـل مـن العمليـة الإدراكيـة ذات الطـابع الحسـي، والعمليـة الفكريـة ذات الطابع التجريدي المحض، ويعد التصور عملية ثالثة لها خاصية ازدواجية، إدراكية وفكرية.

فتصـور شـيء مـا هـو إعـادة إحضـار هـذا الشـيء للـوعي مـرة أخـرى رغـم غيابـه أو عـدم وجـوده فـي المجـال المـادي حيـث أن كلمـة التصـور هنـا لا تعنـي إعـادة إنتـاج الحقيقـة بكـل بسـاطة بـل تـدل علـى الخيـال الإجتماعي والفردي ،حيث يؤكد موسكوفيسـي علـى أنهـا :"تبـدو مزدوجـة‘لهـا وجهـان منفصـلان مثـل وجـه ظهر الورقة ، جهة تمثيلية وأخرى رمزية .

يعنـي أن التصورات تظهر بوجهين متلازمين.و لكن منفصلين . فالصـورة و المعنـى كلاهمـا يشـكلان التصور الاجتماعي و لا غنى عنهما(Jodelet D, IN Moscovici 1990p363).

5.9 لها ميزة الذات والإبداع "elles ont un caractère autonome et créatif"

التصـور لـيس إنتاجـا بسـيطا ،لكنـه يسـتلزم لحـدوث الإتصـال جـزءا مسـتقلا للإبـداع الفرعـي أوالجمـاعي، فمثلا في التصور الخارجي لعمل مسرحي يقدم بالصوت والصورة أفعالا وكلمات تعيد تقديم بعض الأشياء غير المرئية الموجودة في النص، كالموت، القدر،..

فكل فرد من خـلال تصـوراته الاجتماعيـة يضـفي عليهـا جـزء فـردي وهـو الذاتيـة وجـزء آخـر يجعلهـا مختلفة عن تصورات الآخرين وهو عامل الإبداع .

حيـث أن التصـورات تتـدفق فـي شـكل سـلوكيات وعـادات أي مـن خـلال التصـورات تنـتج سـلوكيات فرديـة وإجتماعية تتجسد في شكل قيم إجتماعية.

إذا فمن خلال هذا التحليل الخاص بخصائص التصور الإجتماعي يمكننا اختصار هذه الخصائص في النقاط التالية :

1- هي دائما تصور لموضوع معين.
2- لها ميزة انطباعية، وخاصية تبادل الحس والفكرة، الإدراك والصورة.
3- لها ميزة رمزية ولها معنى.
4- لها ميزة بنائية.
5- لها ميزة مستقلة وإبداعية

بالإضـافة إلـى المميـزات الخمـس التـي تتصـف بهـا التصـورات الاجتماعيـة هنـاك ميـزة أخـرى كونهـا اجتماعية فالفرد داخل المجتمع يتفاعل مع غيره ،فالتصور هو عملية إنبناء وإنتاج اجتماعي، حيث يـتم بنـاءه خلال التفاعل والإتصال الاجتماعي (Jodelet D,IN Moscovici;1990p360)

10- وظائف التصورات الاجتماعية:

إن التصورات الاجتماعية تلعب دورا أساسيا في دينامية العلاقات الاجتماعية وكذلك في الممارسات، لذلك فهي تستجيب لأربع وظائف أساسية ألا وهي :

1.10 وظيفة معرفية fonction de savoir

تسمح هذه الوظيفة بشرح وتفسير الواقع ،وتساعد الأفراد على إكساب المعارف وإدماجها في إطار مفهوم منسجم ومنسق مع نشاطاتهم المعرفية وقيمهم التي يؤمنون بها ، كما تسهل التواصل الإجتماعي بتحديدها لإطار مرجعي مشترك يسمح بتبادل ونقل ونشر المعرفة. (Jean Claude Abric, 1994, p15).

2.10 وظيفة الهوية fonction identitaire

تقدم التصورات بتحديد الهوية الاجتماعية، كما تسهم في عملية المقارنة والتضييف الاجتماعيين، مثلا الشخص المعارضّ " لأكل اللحوم أو النباتيون " يرى في أمثاله أناسا لطفاء، بينما يرى في مؤيديها أفرادا دمويين تقول جودلات" Jodelet" التصورات هي توزيع فكرة،

لغة، وهي أيضا تأكيد لموقع اجتماعي مع هوية.(Jodelet, D, in maache, y, 2002, p12)

أي أن الفرد يربط كل تصور بهوية أشخاص لهم صلة به مهما كان ذلك الموضوع.

3.10 وظيفة التوجيه fonction d'orientation

توجه التصورات الاجتماعية السلوك والممارسات، فنظام تفسير الواقع الذي تشكله التصورات الاجتماعية يعتبر كموجه للفعل. هذه العملية التوجيهية بالنسبة للممارسات تنتج انطلاقا من ثلاث عوامل أساسية وهي:

أ- إن التصورات تتدخل مباشرة في تعريف الغاية من الموقف، فهي التي تحدد مثلا نمط العلاقات المناسبة للفرد، ذلك أن التصورات تحدد نموذج السير المعرفي مباشرة والمتبنى من طرف الجماعة سواء في بنيتها أو خلال اتصالها.

ب- تنتج التصورات نظاما للتوقعات، فهي تحمل أثرا على الواقع، وهي تحدد وتصفي المعلومات، والترجمات الخاصة بالواقع، والهدف هو جعل هذا الواقع مناسبا لما تحمله التصورات. فالتصورات لا تتيح ولا تعتمد على سياق التفاعلات لأنها تتقدمها وتسبقها وكذا تحددها. وبالتالي فالتصورات تعتبر أنظمة لفك رموز الواقع، وظيفتها توجيه انطباعاتنا وتقييماتنا وسلوكياتنا.

ج- تقرر التصورات السلوكيات والممارسات التي نقوم بها، إذ تحدد لنا ما هو مسموح وما هو مقبول في موقف ما، وتلعب بالتالي دور المعايير فالتصورات تعكس القواعد والروابط الاجتماعية وتصور السلوكيات والممارسات اللازمة.

4.10 وظيفة التبرير fonction de justification

تسمح التصورات الاجتماعية بالتبرير البعدي "Posteriori" للسلوك والمواقف التي يتبناها الأفراد، فهي تلعب دورا في تحديد سلوكنا قبل القيام به وتبرره بعد ذلك، وهذه الوظيفة في غاية الأهمية لأنها تسمح بتقوية التمايز الا جتماعي بتبريره. (Jean Claude Abric, 1994, p15).

11- السيرورة التي تسمح باشتغال التصورات الاجتماعية:

إن تشكيل التصورات يمر بمراحل وسيرورات متدرجة ومتناسقة،هذه السيرورات ذكرها "S.Moscovici"حينما حاول دراسة كيف يتم التعديل في نظرية علمية مثل التحليل النفسي- حتى يتم استهلاكها من قبل الجماعات الاجتماعية- ووضح أن عملية التصور تتضمن نشاطا تحويليا للمعرفة وذلك من خلال سيرورتي : التو ضيع والترسيخ

1.11 التو ضيع l'objectivation

هو عبارة عن سيرورة لتنظيم المعارف المتعلقة بموضوع التصور، وهو عبارة عن ميكانيزم بواسطته يتم إنتقال العناصر المجردة النظرية إلى صور ملموسة، وفي حالة تصورات التحليل النفسي فإن هذه السيرورة تتكون خلال ثلاث مراحل مختلفة:

المرحلة الأولى تتميز بـ : إنتقاء المعلومات للأفراد الخاصين بالتحليل النفسي إنها تعمل كمصفاة تحتفظ بعناصر معينة وكذا التخلي عن عناصر أخرى، لذلك فالمعلومات المنتقاة هي مستقاة من السياق النظري الذي ينتجها، ويعاد صياغتها من طرف الأفراد وذلك عن طريق إعادة التشكيل النوعي.

المرحلة الثانية تتميز بـ: المخطط الشكلي، هذا المفهوم الذي يعبر عن نواة صلبة خاصة بالتصور، فهو يتشكل عن طريق تنظيم جدلي يحمل من جهة تكثيف عناصر المعلومات ومن جهة أخرى جلاء المظاهر الأكثر نزاعا. وفي حالة التحليل النفسي يبين " موسكوفيسي" أن هذا الأخير لا يترجم بمخطط وإنما يتكون من أفكار عادية بسيطة، بواسطتها يقدم الجهاز النفسي كموضوع سهل فهمه، ولكن في الواقع هذا لا يكون ممكنا لأن العناصر المكونة هي خالية مما يجعلها نشيطة لمعرفة الليبدو.

إن هذه النظرة أو الفكرة لها وظيفة أساسية وهي تقديم التحليل النفسي كعلم وكنظرية مقبولة، بمعنى لا تسبب حزنا ولا خوفا في المجال الذي تزول فيه بنيتها النزاعية.

المرحلة الثالثة تتميز بـ التطبيع un processus de naturalization والتي تقر أنه عندما يدخل مخطط شكلي لموضوع ما المجتمع وينتشر بداخله، فإنه يصبح بديلا عن الموضوع ذاته وبالتالي يصبح طبيعيا، إذا ففي هذه المرحلة تصبح العناصر الشكلية ملموسة وكذا تصبح عناصر جلية وبسيطة عن الواقع.

إن التطبيع إذن يمكن أن يعرف كعملية تحويل عناصر الفكر في فئات من اللغة وكذا الإدراك، وبالتالي ترتيب الحوادث الملموسة. (Gustave Nicolas Fisher, 2005, P130)

نستخلص من مجمل العناصر السابقة التي تدخل في عملية التو ضيع أنها عبارة عن معلومات منتقاة مرتبة ومستقلة تساهم في عملية البناء الإجتماعي للواقع، ومن هذا الواقع يستخرج كل فرد تصوره للأحداث والأشياء دون أن يكون في تفرده هذا متعارضا مع الواقع الإجتماعي.

بعد هذه العملية التصويرية والبنائية التي أدت إلى بناء النواة الشكلية، ننتقل إلى الآلية الثانية في عملية بناء التصورات الاجتماعية وهي عملية الترسيخ.

2-11- الترسيخ langrage

وهي عملية أساسية يتم من خلالها إدماج عناصر من المعلومات الجديدة حول موضوع غير معروف ضمن شبكة من التصنيفات المعرفية الموجودة مسبقا. كما تشير هذه السيرورة إلى الكيفية التي يدرج بها الموضوع الجديد داخل نظام تفكير وضمن المجال الإجتماعي.

فالترسيخ كسيرورة لا يقتصر على المستوى المعرفي فحسب، بل يشتمل مستوى الإتجاهات والسلوكيات وذلك بسبب شمول مفهوم التصورات الاجتماعية لكل هذه الأبعاد في آن واحد. من خلال سيرورة الترسيخ وصف "S. Moscovici" كيف يتم إدماج صورة التحليل النفسي في النظام المعروف من التصنيفات القائمة وأنماط الأشخاص والأحداث الموجودة.

وتظهر سيرورة الترسيخ من خلال ثلاثة نقاط أساسية:

- **المعنى:**

يضفي على الموضوع المتصور معنى ودلالة من طرف المجموعة المعنية بالتصور، فمن خلال هذه المعاني تظهر للموضوع المتصور الهوية الاجتماعية والثقافية .لأن المعاني المعطاة للموضوع تكون مصبوغة ثقافيا ومتموقعة من تصنيفات المعاني الموجودة سابقا ضمن نظام المعاني المعروف لدى الفرد

والجماعة، وبالتالي فإن نسق المعاني يتشكل عبر التصورات من خلال الترسيخ حيث أظهر "S.Moscovici" أن الممارسة الاجتماعية للتحليل النفسي كنظرية جديدة في المجتمع الباريسي تنسب بطرق متفاوتة إلى فئات Catégories اجتماعية لا يكون لها نفس التقدير.

كما أن نفس الموضوع الجديد يكتسب معان مرتبطة بالإيديولوجية السائدة داخل المجتمعات. وحسب "S. Moscovici":فإن الموضوع الجديد يفسر في كل مرة وفقا لفلسفة الحركة الإيديولوجية السائدة في تلك الفترة وفي ذلك المجتمع.

- **استعمال التأويل:**

إن العناصر المكونة للتصورات لا تقوم بالتعبير عن العلاقات داخل المجتمع فحسب بل تعمل على إنشائها من خلال تأويل الأفراد لهذه العناصر الجديدة لتشكل وسيطا بين الفرد وأفراد الجماعة الواحدة خاصة في حالة الصراعات التي لا تخلو منها عملية إدراج الموضوع الجديد، وبالتالي تخلق لغة مشتركة بين أفراد المجتمع حول الموضوع تسمح لهم بالتواصل وتعطي نماذج تصنف من خلالها الأحداث والسلوكيات المرتبطة بالموضوع المتصور مشكلة بذلك نسقا مرجعيا مشتركا يفرض نفسه على الواقع بعد إدراج الموضوع الجديد فيه مثلا: فقد تحول التحليل النفسي بعد إدماجه في المجتمع الباريسي إلى نظام تفسيري ولغة جديدة تحكم التواصل بين الأفراد، ومنه يتم ترسيخ التصور عن طريق استخدام تأويل عناصره، ومنه يمكن اعتبار الترسيخ مساويا لتحويل عناصر التصور إلى وسائل L'instrumentalisation.

- **الإدراج ضمن نظام التفكير الموجود مسبقا:**

ويتم ذلك عن طريق امتلاك appropriation الموضوع الجديد وتصنيفه داخل الإطار التفكيري المرجعي السابق، مما يحتم المرور بالعمليات التالية: جعل العناصر الغريبة من التصور الجديد مألوفة familiarisation de l'étranger وتحويل بعض العناصرinversion وتعديل البعض الآخر ليصبح موافقا للمعايير normalisation. ويمكن أن يكون إدراج الموضوع الجديد بطريقة مختلفة تماما فقد يحدث أن يترتب عن إدماج موضوع التصور عملية هز أو مساس altération للإطار المرجعي التفكيري السابق فقد يكون تأثير الموضوع الجديد قويا إلى درجة أن عملية تصفية عناصره قبل إدماجه لا تكون ناجحة مثل أن يكون الموضوع: كارثة، وباء......، فتتغير الذهنيات نفسها نتيجة تأثيره الشديد (ليلى شكمبو،2005) .

فالترسيخ هو إدراك عناصر جديدة داخل نظام تفكير قائم، ويشير إلى الطريقة التي يجد بها الموضوع الجديد مكانا له في نظام الفكر السابق للأفراد أي:كيف يدمج موضوع جديد غير معروف من قبل؟ ولكن هذا الإدماج لا يكون خاليا من الصراعات لأن الجديد يزعج النظام القائم ، و عليه يلعب النظام التأويلي وسيط ما بين الأفراد ومحيطهم وينتج عن ذلك نماذج تصنف السلوكيات وترتب الأحداث. ومنه فالترسيخ هو آلية تقرب ما بين العناصر المستحدثة والعناصر المعروفة مسبقا ثم تضع نماذج لترتيب السلوكيات.

ومن خلال ما تم عرضه يمكننا القول أن التصورات الاجتماعية تبنى داخل علاقة جدلية تقوم بين سيرورتين:الأولى التو ضيع والتي تهدف إلى الإنتقال من العوامل النظرية المجردة إلى الصور الملموسة، حيث تهيئ الإطار المرجعي للتصور إلى حين إدماجه .

أما السيرورة الثانية أ لا وهي الترسيخ فتهدف إلى دمج وتقديم نظام تفكيري متواجد مسبقا، ومنه يتم المرور من مستوى المعلومات إلى النموذج الصوري، ثم المرور من ذلك إلى مستوى توجيه السلوكيات والأفكار.

12- التصورات الاجتماعية، نظرية النواة المركزية، العناصر المحيطية للتصور

من خلال الدراسات والأبحاث التي قام بها مجموعة من الباحثين والعلماء فقد ارتأوا إلى النتيجة المتمثلة في أن التصور ينتظم حول نواة مركزية، هذه الأخيرة التي تعتبر العنصر الأساسي والأكثر أهمية في التصور، كما أنه يحتوي على عناصر محيطية تنتظم بدورها حول النواة المركزية للتصور.

1.12 النواة المركزية :

إن مفهوم النواة الشكلية ظهر من خلال Moscovici والذي فيما بعد طوره Abric تحت إسم مفهوم النواة المركزية ،فحسبه كل تصور اجتماعي منظم يدور حول نواة مركزية هذه النواة تمثل العنصر الأساسي للتصور حيت تحدد دلالته وتقوم بتنظيمه ،فهي تعمل من خلال وظيفتين مهمتين :

- **الوظيفة التوليدية fonction génératrice**

هو العنصر الذي من خلاله تتولد وتتغير الدلالة لبعض العناصر البنائية للتصور ،وهكذا تأخذ هذه العناصر معنى وقيمة.

- **الوظيفة التنظيمية fonction organisatrice**

إن النواة المركزية هي التي تحدد طبيعة العلاقات التي تربط بين عناصر التصور، وبهذا المعنى يكون العامل أو العنصر الموحد للتصور والذي يعمل على استقراره، ويؤمن دوام الظروف والأحداث

المتحركة والمتطورة، ومنه فالنواة المركزية هي العنصر الأكثر مقاومة للتغير، فكل تحول أو تعديل في النواة المركزية يدخل تحولا كليا أو تعديلا في طبيعة التصور، ويعتقد أنه بهذا العنصر يتبين الاستدلال البسيط على محتوى التصور، وبالتالي فهو ليس بمعيار كاف للتعرف عليه، لذلك فطبيعة هذا النظام الخاص بالمحتوى هو الجوهر والأساس.

ويضيف "أبريك" أنه إذا كان هناك تصوران محددان ومعرفان بمحتوى واحد فإنه يمكن أن يكونا مختلفين جذريا من حيث تنظيم هذا المحتوى وبذلك فإن التمركز الخاص ببعض العناصر يكون كذلك مختلفا، إذا فعندما يحدد عنصر مركزي معنى العناصر الأخرى، فإن تكافؤه يجب أن يكون معنويا واستدلاليا أكثر مقارنة مع البنود المحيطية، ومنه فالبعد الكمي لا يكون مؤشرا كافيا في تمركز عنصر ما للتصور، وعلى العكس من ذلك يبقى البعد الكيفي هو المحدد لتمركز هذه العناصر. (Jean Claude Abric, 1994, P22).

يجب الإشارة إلى أن النظام المركزي للتصورات يتكون من عدد قليل من العناصر، وفي جميع الحالات المعروفة فإنه يحتوي على الأكثر على ستة عناصر وعلى الأقل عنصرين.(Claude Flament et Michel Louis Rouquette, 2003, P23).

وحسب جيملي (Guimelli; 1992) فقد شدد على أن تحليل التصور يجب أن يكون تحليلا بنيويا، لأنه يرى بأن النواة المركزية تتكون من عناصر أو مجموعة عناصر تحتل مكانة خاصة في بنية التصور حيث أنها توحد وتحدد كل المعاني الخاصة بالتصور ويضيف أن النواة المركزية محددة بما يلي:

1- طبيعة الموضوع المتصور.

2- طبيعة العلاقات القائمة بين الفرد أو الأفراد وهذا الموضوع.

3- أنظمة القيم الإعتقادات الخاصة بالأفراد.

إذن فطبيعة الموضوع والغاية من الوضعية يحددان البعد الخاص بالنواة المركزية وهذا الأخير يمكن أن يكون بعدا وظيفيا أو بعدا معياريا. (Jean Claude Abric, 1994, P23).

- **البعد الوظيفي:**

يمكن أن نجده في الوضعيات التي تأخذ الطابع العملي،حيث نجد أن النواة المركزية تتدخل بصورة واضحة لإنجاز نشاط أو عمل معين ، وهي تمثل العنصر المهم والأكثر تفصيلا وهو ذو فعالية لإنجاز هذا النشاط.

- **البعد المعياري:**

يتعلق بكل الوضعيات التي تتدخل فيها الأبعاد الاجتماعية والعاطفية والإيديولوجية حيث يكون لهذا النوع من الوضعيات بعض المعايير والمواقف والملاحظة في موضوع مركز التصورات. (يوسفي وفاء وبوشكارة سهام،2006)

وعليه فالنواة المركزية هي الأساس وتتكون من عنصر أو مجموعة من العناصر تشكل وضعية منتظمة داخل بنية التصور ولها دور في إعطاء معنى معين،وهذه النواة نحددها من خلال طبيعة الموضوع المتصور ومن خلال العلاقة التي تربط الفرد بجماعة الانتماء، ومن خلال المعايير والقيم السائدة في الوسط الاجتماعي .

وهكذا يمكن اختصار وظائفها في كونها تمنح معنى وقيمة لمختلف عناصر التصور، كما أنها تحدد الروابط بين مختلف عناصره.

2.12 **العناصر المحيطية للتصور**

- **مفهوم النظام المحيطي :**

رغم أن هذه العناصر تبدو أقل أهمية من النواة المركزية إلا أن لها مكانة ودور أساسي،فهي على علاقة مباشرة مع النواة وإن قيمة حضور هذه العناصر تحدد من قبل النواة المركزية ،حيث تشكل العناصر المحيطة بالعنصر الأكثر مادية وديناميةفي التصور، فالعوامل المحيطية تجسد معلومات متكررة ومترجمة لأحكام شكلية يقترحها الموضوع ومحيطه وما يتضمنه من قوانين واعتقادات. هذه العوامل المحيطية لا تقل أهمية من النواة وتلعب دور مهم في إعطاء الجانب المادي لمفهوم التصور.

- **وظائف النظام المحيطي:**

تعمل العناصر المحيطة على تكوين الروابط بين النواة في الوضعية المادية أين يبنى التصور وذالك من خلال ثلاث وظائف رئيسية.

1-2-12- الوظيفة المادية Fonction concrétisation: تنتج من خلال تماسك التصور

مع الواقع ويصبح يحمل معاني مادية مفهومة، وبالتالي نقوم بدمج عناصر الوضعية الماضية والحاضرة التي يخلق فيها التصور.

2-2-12- الوظيفة التعديلية Fonction régulation:أقل صلابة وأكثر مرونة من النواة المركزية حيث تسمح بتكييف أمثل مع تطورات المحيط.

12-2-3- الوظيفة الدفاعية Fonction défense:النواة المركزية تعتبر كمركز استقرار وثبات لبنية التصور.فالعناصر المحيطية تلعب دور جهاز دفاعي للتصور،حيث أن كل تحول يشهده التصور يرجع إلى التعديلات والتحولات في العناصر المحيطية (Maache ;y et al 2002).

إذا فالتصورات الاجتماعية تتشكل من نواة مركزية وعناصر محيطية يعملان ككيان واحد، حيث يقوم كل جزء بعمل محدد ولكنه متكامل مع الجزء الآخر. لذلك فتواجد هذا النظام المزدوج يسمح بفهم خاصية من خصائص التصورات الاجتماعية، والذي يظهر بشكل متناقض في الوهلة الأولى، ذلك أن التصورات هي في نفس الوقت مستقرة ومتحركة، صلبة ومرنة، (مستقرة وصلبة) لأنها تحدد بعمق بواسطة نواة مركزية موطدة في النظام الخاص بالقيم المقسمة بواسطة أعضاء الجماعة، و(متحركة ومرنة) لأنها تغذي الخبرات الفردية، فهي تدمج المعطيات المعاشة وكذالك الوضعية النوعية والتطور الخاص بالعلاقات والممارسات الاجتماعية والتي يندمج الأفراد أو الجماعات فيها.

13- تعديل التصور الإجتماعي:

يحتوي التصور كما أسلفنا على نواة مركزية ونظام محيطي ولذلك نجده مستقرا وثابتا، فهو مستقر لأن مجموع عناصره تنتمي إلى نفس المبادئ المعيارية والوظيفية، ومثبتة فيما يتعلق بالعلاقات مع البيئة، لأن الدور الرئيسي للتصور هو توجيه الأحكام والسلوك وفهم العالم والممارسات.

عندما لا تتغير البيئة فإنه لا يوجد أي سبب لأن يتغير التصور، ولأن من خصائص البيئة الرئيسية هو عدم الثبات، وهذا ما يقود حتما إلى إعادة النظر في التصورات، فهناك أحداث تمس البيئة وتجعل التصور غير ملائم كالمواجهات بين الجماعات المتضادة والتغيرات في العلاقات مع السلطة، وتطور التقنيات ...إلخ.

هذه الأحداث تفضي إلى ظهور ممارسات جديدة لدى الجماعة، وهذه الممارسات تفرضها الأحداث أو أن الجماعة من تلقاء نفسها تتكيف مع الوضع الجديد، ولكن ما هي تلك الظروف التي تؤدي إلى التغير في التصورات؟ (حميد خروف وإسماعيل قيرة و سليمان بومدين، 2007،ص41) .

أ - التورط L'implication

في المقام الأول يجب أن يكون الحادث مورطا للجماعة، أو بمعنى آخر فإن الأحداث القادرة على إحداث تغييرات في الممارسات لا تؤخذ وفقا لسلم أهمية موضوعية، فالذي يهم هو درجة ملاءمتها لجماعة ما، فعندما يكون الحادث مورطا بما يكفي فإنه يقود إلى تغير في البيئة التي توجد بها الجماعة، فالممارسات الاجتماعية تتغير وتؤدي في النهاية إلى التغير في التصورات المتعلقة بموضوع تلك الممارسات.

وفيما يلي نضرب مثالا لتوضيح العملية وذلك من خلال دراسة قام بها "جيملي" حول تصور الصيد والطبيعة، فقد ظهرت في الخمسينيات حادثة مورطة للصيادين وهي مرض الميكسوماتوز Myxomatose وهو مرض يصيب الأرنب البري الأمر الذي أدى إلى القضاء عليه بسرعة من مساحة الصيد، ومن ثم تحول الصيادون إلى حيوانات أخرى كالحجل، ولأن هذه الحيوانات الأخيرة أقل تكاثرا من الأرنب فقد تضاءل عددها بشكل ملفت للانتباه، وشيئا فشيئا أصبح من الضروري تغطية هذا التغير في البيئة عن طريق إعادة زرع أنواع جديدة بمساحات الصيد، ولقد تبين أن ذلك غير كاف لأن الأنواع الجديدة لم تكن تعرف البيئة جيدا فصعب عليها إيجاد ما تأكل وأصبحت فرائس سهلة لأعدائها، وعندها تطورت ممارسات إيكولوجية حقيقة كبناء المحميات والأعشاش وتلقيح الأرنب، هذه الممارسات الجديدة أدت إلى تغير تصور الصيادين للصيد وذلك بإدماجهم لعناصر تتعلق بحماية الطبيعة.

ب – الممارسات الجديدة وقابلية الارتداد المدركة للموقف:

هناك أنماط متعددة من المتغيرات يمكن وصفها من خلال معلمين أساسيين:

الممارسات الجديدة قد تكون أو لا تكون في تناقض مع التصور، فقد تكون الممارسات الجديدة غير متطابقة مع تعليمات النواة المركزية، ويتعلق الأمر في الغالب بممارسات تعرفها الجماعة من قبل ولكنها لم تطبقها إلى أن لزمت الظروف وجعلت منها أمرا ضروريا، والعكس فإن التغيرات في البيئة قد تتطلب تبني ممارسات جديدة تماما ومتعارضة مع تلك التي يوصي بها التصور.

إن الوضعية المتضمنة للممارسات الجديدة يمكن أن يدركها الأفراد على أنها قابلة أو غير قابلة للارتداد، فالأفراد قد يقومون ببعض الممارسات وهم يعتقدون عن صواب أو خطأ أن هذا الوضع انتقالي وأن العودة إلى الممارسات القديمة ممكن، وقد يعتقدون أن الممارسات القديمة قد ولت إلى غير رجعة. إن الأخذ بعين الاعتبار للمعلمين السابقين يقودنا إلى الوضعيات الأربعة التالية:

- **الحالة الأولى:**

ممارسات جديدة غير متناقضة، والوضعية مدركة على أنها قابلة للارتداد.

لا نتوقع أي تغير في التصور، فالممارسات الجديدة لا مراجعة فيها للنظام المركزي للتصور، كما أن الظروف التي أدت إلى هذه الممارسات أدركت على أنها قابلة للارتداد، ولتوضيح ذلك نسوق المثال الذي ذكره "فلامن" حول الحرب العالمية الأولى والتي اضطرت النساء أثناءها إلى العمل في الصناعات الثقيلة، هذه الحرب التي كان الناس يعتقدون أنها سرعان ما تنتهي (قابلة للإرتداد)، فهذا العمل لم يكن مشروعا إلا

في حالات نادرة، وفي هذه الحالة فإن الحرب جعلت الأمر محتوما، فما أن انتهت حتى عادت الوضعية السابقة دون أن يتغير تصور الناس لعمل المرأة.

- **الحالة الثانية:**

ممارسات جديدة متناقضة، والوضعية مدركة على أنها قابلة للإرتداد.

إن المعلومات الجديدة والمتضاربة يمكن إدماجها في التصور ولكن بتعديل لا يمس إلا النظام المحيطي في حين تبقى النواة المركزية ثابتة ومستقرة، فالتعديل هنا يكون سطحيا، ويذكر" فلامن" في هذا السياق حالة الطلبة الأفارقة الذين يزاولون دراستهم بفرنسا حيث يعيشون في الغالب مع فتيات إفريقيات دون زواج رسمي وهو أمر غير وارد في ثقافتهم الأصلية (ممارسات جديدة ومتناقضة)، ويقر الجميع أن هذا الأمر عارض (القابلية للارتداد)، أي أنهم يفكرون جميعا العودة إلى الزواج العادي بمجرد العودة لبلدهم، وهنا يمكن القول أن تصور الزواج لم يتغير جوهريا.

- **الحالة الثالثة:**

ممارسات جديدة غير متناقضة، والوضعية مدركة على أنها غير قابلة للارتداد.

هذه الحالة تتناسب مع دراسة "جيملي" حول تصور الصيد، فقد أدرك الصيادون أن ظهور مرض الأرانب غير قابل للإرتداد ولكن الممارسات الإيكولوجية التي تفرضها هذه الوضعية ليست متناقضة مع تصوراتهم، فهي من جهة لا تتعارض في شيء مع تقنية الصيد والغرض منه، ومن جهة أخرى فهي ليست غريبة عن الصيادين، فقد ذكر "جيملي" عند تعرضه للعديد من مجلات الصيد أنها كانت تتطرق منذ زمن بعيد للمسائل الإيكولوجية، ومن ثم فإن الصيادين كانوا على علم بها حتى قبل ظهور هذا المرض، ومن ثم فإن هذا الوضع المدرك بأنه نهائي لم يكن له من نتائج سوى " إعادة بعث ممارسات يعرفها الصيادون ولكنهم لم يكونوا يطبقونها فأدت إجباريتها إلى تعزيز العناصر الإيكولوجية للتصور والموجودة أصلا ".

إنه تغير دون انقطاع مع التصور القديم أي دون انفجار للنواة المركزية، فالعناصر التي تم تنشيطها بواسطة الممارسات الجديدة اندمجت تدريجيا مع تلك الموجودة في النواة المركزية والتحمت معها لتشكل نواة جديدة أي تصور جديد.

- **الحالة الرابعة**:

ممارسات جديدة متناقضة، والوضعية مدركة على أنها غير قابلة للارتداد.

عندما تظهر ظروف جديدة ومتعارضة مع التصور وتعتبر في نفس الوقت غير قابلة للارتداد من طرف الأفراد المعنيين فإنه في هذه الحالة يظهر هناك نوعين من أنواع التعديل:

التعديل المقاوم La transformation restante:

يحدث نوع من التآلف بين الممارسات الجديدة والنواة المركزية، هذه الملائمة أو التآلف تتطلب جملة من الآليات المعرفية والتبريرية مثال ذلك ما ذكره "فلامن" عن الشابات اللواتي يمارسن عملا يعرف تقليديا بأنه عمل رجالي فنجدهن يقلن "إنه عمل رجالي ولكن يمكن للنساء القيام به مثل الرجال لأنهن أكثر صبرا وحنكة"، ونجد في هذه الجملة أربعة عناصر هي:

- التذكير بالأمر العادي: أنه عمل رجالي.

- الإشارة إلى العنصر الجديد: يمكن للنساء القيام به.

- الإشارة إلى التناقض: يقمن به مثلهن مثل الرجال.

- التبرير: لأنهن أكثر صبرا وحنكة.

ويذكر "فلامن" مثالا آخر ويتعلق بالفتيات المغربيات من الجيل الثاني بفرنسا واللواتي يبررن بعض سلوكياتهن غير المتطابقة مع ثقافتهن الأصلية كالتدخين مثلا بقولهن" ندخن لأن ذلك غير محرم في القرآن."

التعديل العنيف la transformation brutale:

في هذا النمط من التعديل لا نجد مبررات ناجحة تسمح لنا بتحمل التناقض بين الممارسات الجديدة والتصور، أو بمعنى آخر فإن التصور لا يسمح بفهم الممارسات الجديدة التي أصبحت ضرورية بسبب تغير الظروف، فالمعنى المركزي للتصور يصبح محل مراجعة دون اللجوء إلى آليات دفاعية، فأهمية الممارسات الجديدة وديمومتها وطابعها غير القابل للارتداد تؤدي إلى تغير مباشر وتام للنظام المركزي وبالتالي التصور برمته. (حميد خروف وإسماعيل قيرة وسليمان بومدين، 2007، ص45)

14- الأوجه المنهجية لدراسة محتويات التصورات:

لقد تعددت النماذج والنظريات وتقنيات القياس التي سمحت للباحثين اليوم بدراسة مختلف المشاكل الاجتماعية عن طريق التصورات حيث نجد أن دراسة هذه الأخيرة تطرح نقطتين أساسيتين، الأولى تتمثل في عملية جمع التصورات، والثانية تكمن في تحليل المعطيات المحصل عليها. لكننا يمكن أن نميز بين نموذجين كبيرين وهما الطرق الإستفهامية والطرق المتداعية أو التداعوية associatives .

14-1- الطرق الاستفهامية

والتي تقوم على جمع التعبيرات للأفراد المعنيين بهدف الدراسة (التصورات) وقد تكون هذه التعبيرات لفظية أو صورية وان كانت اللفظية من التقنيات الأكثر شيوعا.

14-1-1- الطريقة اللفظية: وتظم المقابلة والاستمارة

- المقابلة l'entretien:

هي تقنية استعملت من طرف الباحثين من نوع نصف الموجهة يدعو الفرد المسؤول إلى الشرح وبعفوية ما بداخله في إطار محتوى البحث ، وهي عبارة عن أسئلة شفهية أو حديث ، وتظهر التصورات من خلال (الحديث) ، هذا يسمح بالوصول إلى محتوى التصورات ، ولكن المقابلة تعكس جانبا من ذاتية الباحثين في توجيه الفرد لذلك فالباحث مطالب بإستخدام تقنيات أخرى بهدف التحكم ومقارنة أو تعميق المعلومات المجموعة بإعتبارها طريقة كـيفية لجمع المعلومات.(Abric, 2003)

حيث تستخدم لجمع معلومات من الأشخاص الذين يملكون هذه المعلومات غير الموثقة في أغلب الأحيان،وحسب "Maurice Angers" (1997)،المقابلة هي أداة بحث مباشرة تستخدم في مساءلة المبحوثين فرديا أو جماعيا ،قصد الحصول على معلومات كيفية،ذات علاقة باستكشاف العلل العميقة للأفراد،أو ذات العلاقة بالتعرف- من خلال الحالة الفردية لكل مقابلة- على الأسباب المشتركة على مستوى سلوك الباحثين.

- الإستمارة le questionnaire

وهي التقنية الأكثر استخداما في دراسة التصورات من أجل الجمع الكمي للمعلومات ،بالرغم من الانتقادات والحدود المعرفية إلا أن هذه التقنية تسمح بجمع محتوى هذه التصورات ونستعين بتنظيم الإجابات في توضيح العوامل العامة التي تنظم التصورات، وعليه فإننا في مسيرة دراسة التصورات نحاول وضع عدد من الأسئلة التي تخدم المحتوى (البحث) ونطلب من الأفراد الإجابة عنها، غير أن هذه

التقنية نقدت كثيرا بسبب محدوديتها واعــــتبرت غـــير كافـــية لإبراز أبعاد التصورات حول موضوع ما، لذلك لا بد أن تدعم بتقنيات أخرى. (عامر نورة، 2005) .

فالاستبيان هو تلك القائمة من الأسئلة التي يحضرها الباحث بعناية في تعبيرها عن الموضوع المبحوث في إطار الخطة الموضوعة من أجل توضيح الظاهرة المدروسة وتعريفها من جوانبها المختلفة.

فالإستبيان يستخدم للحصول على معلومات لا يستطيع الباحث ملاحظتها لكونها معلومات لا يملكها إلا صاحبها المؤهل قبل غيره للبوح بها،فهو أقرب إلى الدليل المرشد المتضمن لسلسلة من الأسئلة تقدم للمبحوث وفق تصور محدد،في شكل بيانات كمية تفيد الباحث في إجراء مقارنات رقمية، للحصول على ما هو بصدد البحث عنه،أو في شكل معلومات كيفية تعبر عن مواقف وآراء وتصورات المبحوثين من قضية معينة. إلى جانب هذه الطرق اللفظية هناك طرق أخرى تدعى بالصورية، وهي كما يلي:

2-1-14 الطريقة الصورية

وتقوم على التعبير الشفهي للأفراد إنطلاقا من صور أو رسومات،وهي تستخدم في حالة عدم مقدرة الأفراد على التعبير التلقائي واللفظي وتظم :

- **الألواح والصفائح الإستقرائية:** إن استخدام هذه الصفائح الإستقرائية هو مستوحى من المقاربات والطرق الإسقاطية في علم النفس (الروشاخ T A T) وهذه الألواح هي رسومات منجزة من طرف الباحث، ويقدمها إلي الأشخاص حيث يطلب منهم بعد ذلك شرحها بطلق الحرية ماذا يشاهدون؟ وما تعليقهم على ذلك الموضوع؟...(عامر نورة ، 2005).

- **رسومات ودعائم خطية**: وهذه التقنية تمر بثلاث مراحل وهي:

- إنتاج رسم أومجموعة من الرسومات

- تعبيرات لفظية للأشخاص حول هذه الرسومات .

- تحليل معمم لعوامل الرسم .

14- 2- مناهج أو طرق التداعي: Les méthodes associatives

14-2-1- التداعي الحر: L'association libre

تتكون هذه التقنية من لفظة أو كلمة أو مجموعة من الكلمات المنتجة من طرف فرد، بحيث يطلب منه خلال كلمة حث le mot inducteur أن يعطي كل العبارات التي تندرج في الذهن حيث يخدم المطلوب. (Maache ; y et al 2002).

أما "Abric" فيرى أن هذه التقنية سبق استخدامها من طرف باحثي التحليل النفسي بحيث يعتبرون جملة الكلمات المتداعية إنما هي من صلب اللاشعور للفرد، فطريقة التداعي الحر في التصورات الاجتماعية تقوم على كلمة متداعية وانطلاقا منها يطلب من الأفراد إنتاج كمية أخرى أو جملة من الكلمات أو التعبيرات التي تأتي في الذهن وهي تتميز بالعفوية والسرعة وهذه الميزة تسمح للباحث بالتعرف علي العوامل الضمنية أو الخفية حول تصور ذلك الموضـــوع،وبـــهذه الطريقة يتمكن الباحث من الوصول إلي مضمون التصورات،وتعتبر هذه التقنية كقاعدة لبقية التقنيات الأخرى، كبطاقة التداعي وتشكيل ثنائية الكلمات أو التقييم الزوجي أو الإزدواجي.

14-2-2- بطاقة التداعي (خريطة التداعي)La carte associatives

تقنية جديدة مستوحاة من البطاقة الذهنية La carte mentale "H, Jaoui" 1979،وتأتي في المرحلة الثانية بعد التداعي الحر أي بعد جملة الكلمات أ والتعبيرات المتداعية من طرف الفرد حيث نعيد ونطلب منه مجموعة أخري من التداعيات إنطلاقا من كلمات ثنائية :كلمة التداعي والكلمة المنتجة ، وهكذا ينتج الأفراد كلمات ثنائية،وبعدها وفي كل ثلاثية تتداعي كلمة جديدة حتي نصل إلي سلسلة مكونة من أربع عناصر، مثال:إنا كانت الكلمة المتداعية هي :"وظيفة التمريض" "علاج"" ووظيفة التمريض " "إصغاء" الخ ...وبعده إذا كانت الثنائية:"وظيفة تمريض" "إصغاء" تداعت عنها كلمة : إمكانية ،... نطلب من الفرد إنشاء تداعي ثالث خاص بكل مجموعة وبالتالي نحصل علي سلاسل مكونة من أربع عناصر:

"وظيفة تمريض" إصغاء " إمكانية "التحكم في النفس "وعليه فإن هذه التقنية تسمح باستخراج محتوى ودلالة التصورات بفضل المحتوى الدلالي

فضلا عن وجود طرق أخرى كالكلمات الثنائية، التقرير المزدوج، تكوين مجموعات الكلمات، التصنيف الطبقي المتتابع...وغيرها. (عامر نورة ،2005)

خلاصة الفصل:

في الأخير يمكننا القول أن التصور الاجتماعي، رغم تعدد زوايا وجهات النظر التي تناولته بالدراسة والبحث، فهو عملية دينامية ذات طابع بنائي للمواضيع التي نعيشها في الواقع من جوانبها النفسية والاجتماعية وهذا بفضل ما يحمله من خصائص على مستوى بنيته وما يتمتع به من ميزات ودقة في مضمونه وبناءه، فهو ميدان واسع للبحث ووسيلة هامة للكشف عن مختلف التفاعلات المكونة للنسيج الاجتماعي فمن خلاله تم التطرق إلى العديد من المواضيع التي كان يصعب دراستها.ولهذا حاولنا في هذا الفصل أن نبين مدى أهمية وبروز التصورات الاجتماعية في مجال علم النفس الاجتماعي، من مفهوم بسيط وعادي إلى مفهوم معقد نوعا ما، ورغم محاولة الإلمام به فإنه يعتبر كثير التشعب إلا أن ما يمكن استخلاصه من كل هذه المعلومات، أن هذا المفهوم يشكل اليوم إحدى الموضوعات الكبرى في مجالات وفروع عديدة من العلوم الإنسانية والتي توجه البحث خاصة في علم النفس الإجتماعي، حيث تحدد التصورات الاجتماعية فيها كأشكال للفكر العملي موجهة نحو الاتصال وفهم المحيط والتحكم به، أشكال تأتي من العمليات المعرفية العامة والعمليات الوظيفية المطبوعة اجتماعيا، هذه العمليات الأخيرة لها علاقة بمعالجة المثيرات الاجتماعية، من جهة، ومن جهة أخرى لها علاقة بتأثيرات الانتماء الاجتماعي للأفراد

الفصّل الثّاني

الفشـــــل المـــــدرســي

الفصل الثاني: الفشل المدرسي
تمهيد
1- *لمحة تاريخية حول تطور مفهوم الفشل المدرسي*
2- *الفشل المدرسي وبعض المصطلحات المرتبطة به*
3- تعريف الفشل المدرسي
4- النظريات المفسرة للفشل المدرسي
5- أشكال الفشل المدرسي
6- أسباب الفشل المدرسي
7- نتائج الفشل المدرسي
8- بعض الاقتراحات لتفادي الفشل المدرسي في التعليم الثانوي
خاتمة الفصل

تمهيد:

إن النجاح المدرسي من الأهداف المنشودة لدى كل فرد في مجتمعنا، وهي من التواثب في التربية التي يتلقاها كل فرد في محيطه العائلي،ولكنه ليس من نصيب الجميع،فالأهل أو المدرسون يشكون أحيانا من تلاميذ يرسبون في المدرسة، وغالبا ما نسمع مقولات مثل:تلميذ نتائجه كارثة،يتصرف كالغبي في المدرسة إنه بطيء في الكتابة ولا ينهي امتحانه أبدا، إنه يحاول أن يبدل جهدا لابأس به في الصف لكن نتائجه سيئة جدا.

ومن أجل مواجهة مثل هذه المواقف نرى أنه يجب فهم المشكلة والعمل على مساعدة التلميذ ومحاولة إنقاذه من الفشل المدرسي ولهذا يجب البدء من سؤال في الماهية، ما هو الفشل المدرسي؟ هل هو نتاج عوامل ذاتية ترتبط بالفرد وبنيته النفسية وعدم قدرته على التفاعل مع ما تقدمه المدرسة؟ أم هو نتاج عملية معقدة يصعب الحسم في أمر علتها ويصعب إرجاعها إلى عوامل محددة، بما هي ظاهرة إنسانية؟ وما هي المقاربات الكفيلة بالوقوف على بعض جوانب الظاهرة؟ و ماهي أهم الاقتراحات للحد من هذه الظاهرة ؟

تلك بعض الأسئلة التي سنحاول مقاربتها في هذا الفصل اعتماداً على تصور تمهيدي، قوامه أن الفشل الدراسي باعتباره ظاهرة تربوية إنسانية معقدة، لا يمكن القبض على جميع جوانبها في غياب مقاربة تكاملية، تأخذ بعين الاعتبار مختلف التخصصات.

1- لمحة تاريخية حول تطور مفهوم الفشل المدرسي

إن دراسة ظاهرة الرسوب من المواضيع الحديثة في البحوث والدراسات التربوية حيث يستعمل المختصون في الميدان مصطلحات عديدة تؤدي نفس المعني، كالتأخر المدرسي، أو الفشل المدرسي فمصطلح الفشل المدرسي حديث العهد فالمتتبع لتاريخ الإنسانية يجد أن أول مدرسة جماعية منظمة كانت في العصر الإسلامي بعد أن أسس الرسول صلى الله عليه وسلم مسجد يثرب وجعله منارة لتعليم الكبار والصغار الرجال منهم والنساء،بعد ذلك انتشر التعليم في المساجد والمدارس القرآنية وفي دور الحكمة ودور الكتب والمنتديات.(محمد عطية الإبراشي،1986ص56)

ومع التطور الذي عرفته الإنسانية عبر العصور بدأت المدرسة تأخذ مكانها كمؤسسة تعليمية نظامية تشرف عليها الدولة وتنمح لطلابها شهادات علمية تؤهلهم لشغل مناصب عليا في المجتمع . والمتتبع لتاريخ الفكر التربوي يجد أن مشكلة الرسوب قد ارتبطت بتأسيس المدارس النظامية مع بداية القرن التاسع عشر الميلادي، وهذا عندما حل الفصل الدراسي محل الحلقات العلمية المفتوحة بينما يرى أن الرسوب قد بدأ في بريطانيا في القرن(16) مع الدراسة الشاملة ل- (ROSE AND OTHERS) (CHARLS KEYS 1911)وبعدها دراسة(Léonard P, Ayers; 1909)

ولقد مر الرسوب الدراسي كمشكلة تربوية واجتماعية واقتصادية بمراحل متعددة وهي كالتالي:

- **المرحلة الأولى:**

وهي المرحلة التي ظهرت فيها الفصول الدراسية بولاية ماشتيوستس عام1848 وكان الهدف من ذلك هو تصنيف الطلاب في المدرسة بناء على سنهم وقدرتهم التعليمية ونضجهم،ويرى هولمس وما تيوس بأن فكرة الرسوب انطلقت من هذا النظام الجديد وبدأ الإعتماد في إنتقال الطلبة من فصل إلى آخر بناء على نتائجهم وقدراتهم العلمية، بحيث أن الطالب الذي لا يتحصل على نتائج درجة معينة في مادة معينة لا ينتقل ويبقى في نفس المستوى.وتـميزت هذه المرحلة بكثرة الرسوب في المدارس الأمر الذي أثار إهتمام الاقتصاديين لإرتفاع التكلفة المادية الناجمة عن الرسوب.

- **المرحلة الثانية:**

فكانت نتيجة لارتفاع نسبة الرسوب في المدارس ويمكن تسميتها بمرحلة النقل الآلي حيث نادى بها الكثير من التربويون قصد مساعدة الطلاب على النجاح حتى ولو لم يتحصلوا على الدرجات التي تؤهلهم للنجاح ولكن مع إعطائهم بعض الدروس الخصوصية لرفع مستواهم. وقد أدى إعتماد هذه الطريقة إلى إنخفاض نسبة الرسوب كما أدت في نفس الوقت إلى ضعف المستوى التعليمي وعدم كفاءة الخريجين عند

تقلد الوظائف،الشيء الذي أدى إلى تدمر التربويون وأرباب العمل كما بدأ بعد ذلك التفكير جديا في إعتماد طريقة تربوية جديدة تهدف إلى رفع المستوى التعليمي وكفاءة الخريجين وكان التفكير في إعتماد التعليم بالكفاءات وكان ذلك بالولايات المتحدة الأمريكية.

- **أما المرحلة الثالثة:**

فيمكن القول أنها بدأت في القرن العشرين وبالضبط في الستينيات مع رفض التربويين لطريقة النقل الآلي للطلبة حيث نادوا بضرورة اعتماد طريقة تربوية تؤدي بالطلاب على إتقان المهارات الأساسية وهذا عن طريق التدريس بالكفاءات الذي ينبغي على المدرس أن يحدد مضمون ما سيتعلمه طلابه تحديدا جيدا ويدرسه بطريقة جيدة ومتقنة وفي الأخير ينبغي على المدرس أن يتأكد من أن طلابه تعلموا جيدا وعلى الطلاب أن يتقنوا ما تعلموه.(عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الهابس،2000ص115).

ولعبت المدرسة السلوكية دورا كبيرا في بلورة هذا النوع من التعليم وذلك مع التركيز على الأهداف السلوكية وتدريب المدرسين على صياغتها وتقييمها،ونتيجة لهذا التوجه التربوي الجديد أرتفعت نسبة الرسوب بين الطلاب خاصة في المراحل الإبتدائية وترجع الباحثة (ترينر، 1990) السبب إلى رغبة التربويون بضرورة إتقان الطلاب المهارات الأساسية حتى وإن أدى ذلك إلى الإعادة لاسيما أن الرسوب لا يترك في نفسية الطلاب اتجاهات سلبية اتجاه المدرسة خاصة في المرحلة الابتدائية.

2- الفشل المدرسي وبعض المصطلحات المرتبطة به

لا تزال العلوم الإنسانية تعاني مشكلات كثيرة لاسيما مشكلة تحديد المصطلحات ،هذه المشكلة تعترضنا في كل بحث إنساني ، وخاصة بحثنا هذا فلا نجد إجماعا حول تحديد مصطلح الفشل المدرسي ،بحيث يرتبط الفشل المدرسي بعدة مفاهيم منها "التخلف"الضعف" التسرب" الكسل "وسوف أتعرض إلى بعض المصطلحات المرتبطة بالفشل منها:

1-2 علاقة الفشل بالتخلف والرسوب:

يقصد بالرسوب الإخفاق في إجتياز إمتحان من الإمتحانات وعدم التفوق فيها،أما لغويا فهو السقوط و الإنحطاط إلى أسفل الدرجات(العلامات) المستعملة للضبط في جميع الإمتحانات.ومن نتائج الرسوب التكرار أي إعادة السنة في نفس الصف من طرف التلميذ لتحصيل نفس المستوي الذي حاول تحصيله بالفعل في السنة المنصرمة،وبالتالي يتخلف هذا التلميذ دراسيا عن زملائه من الناجحين كما يتخلف عن المستوى التحصيلي الذي كان يستفيد منه لولا رسوبه أولا وتكراره كنتيجة لذلك ،فالرسوب قد ترافقه

مشاعر نفسية وكذا مواقف إجتماعية سلبية وفي هذه الحالة نستعمل كلمة فشل للتعبير عنه. (الفشل الدراسي، العدد15. 1996).

إن مشاعر الحزن والقلق التي ترافق التلميذ الراسب، وفي المقابل مشاعر الفرح والرضا التي تقترن عادة بالنجاح تجعل من الرسوب حالة نفسية-اجتماعية تعرف بالفشل، إن الرسوب كثيرا ما تتبعه مواقف إجتماعية كالسخرية مثلا فيكون الرسوب عقابا معنويا قد يتبعه عقاب بدني "تهاون" التلميذ وخروجه عن القيم الاجتماعية التي تعتبر معيار أساسي في النجاح والتفوق.

2-2- الفشل والتعثر الدراسي:

يمكن التميز بين الفشل والتعثر الدراسي أو ما يسمي بصعوبات التعلم خاصة منها النوع البسيط،فالتعثر الدراسي حالة مؤقتة تكاد تكون عادية تصيب معظم التلاميذ إذ لم نقل كلهم.ونقصد بها تعرض التلاميذ إلى صعوبة في فهم واستيعاب (معلومة أومسألة أوفكرة) لسبب من الأسباب أثناء عملية التحصيل الدراسي في مادة معينة أو موضوع ما،لكن بمجهود إضافي أو دروس خصوصية أو جلسات المراجعة يتدارك التلميذ المسألة ويلتحق بزملائه،لكن التعثر يمكن أن يتحول إلى فشل إذا تكرر وتعمم وخاصة إذا لم يتدارك الأمر في الوقت المناسب.(http//www.Conalblog .com)

2-3- الفشل الدراسي والتخلف العقلي:

يعبر التخلف الدراسي (الفشل الدراسي) عن إنخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى بعض التلاميذ عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل،أوعن مستوى أقرانهم العادين الذين هم في مثل أعمارهم، في حين أن التخلف العقلي هو حالة تأخر أو توقف أوعدم إكتمال النمو العقلي يولد بها الفرد أو تحدث في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية مرضية، أوبيئية تؤثر في الجهاز العصبي للفرد (خاصة الدماغ)،مما يؤدي إلى نقص الذكاء وتتضح آثارها في ضعف مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنضج والتعلم والتوافق النفسي،لذالك فإذا كان كل متخلف عقلي متخلف دراسيا ،فإنه ليس بالضرورة كل متخلف دراسيا متخلف عقليا. (http//www.Conalblog .com)

3- تعريف الفشل المدرسي

1-3 تعريف" BARY": يعرف الفشل المدرسي بأنه عدم اكتساب التلميذ في الأجل المحدد للمعارف والعلوم المحددة من طرف التلميذ الذي يتعلم بها.(محمد ارزقي بركات، 1991ص22).

وهو عدم مقدرة التلميذ على التعلم أمام نفس الأقران من نفس المستوى الدراسي ومن نفس العمر.

2-3 تعريف "GAYAVNZINI 1927 " : يعرف الفشل المدرسي بأنه " ظاهرة تربوية تعليمية إذ أنها لا تنحصر في معايير محددة كالنقاط السيئة المحصل عليها والغياب عن الحصص التدريسية وإعادة السنة بل إنها تجاوز الظروف الاجتماعية وكيفية مواجهة الفشل في حد ذاته .

3-3 تعريف كل من D- LAGOCHEETG .HOGER : "أن سبب الفشل المدرسي يعود إلى قدرات الدارس وإضطربات في سلوكه ومتطلبات محيطه الملائمة"(عبد العالي الجسماني، 1994ص 142).

4-3 -تعريف عام للفشل الدراسي:

عدم قدرة التلميذ على متابعة دراسته بصفة نهائية،ولا نقول أن هذا المتعلم فاشل في دراسته إلا إذا بذلت في دعمه وتقويمه جميع المجهودات والإمكانات ،ولكن دون جدوي تذكر،وعليه فالفشل الدراسي أو (الإخفاق)يمتاز عن غيره من المفاهيم بأنه حالة غير قابلة للتصحيح ولا للعلاج.(جريدة العرب الأسبوعي،2008).

ويعد التلميذ فاشلا دراسيا حينما يحس:

- أن مختلف إنجازاته المدرسية دون المستوي المطلوب.
- أن مستوى القسم، ومعطيات البرنامج وجو المدرسة لا يتوافق معه.
- أن وجوده في المدرسة تضييع للوقت وتفويت للفرص،وقد يؤثر سلبا على مستقبله المهني والإجتماعي.

ومن كل هذا يمكن الوصول إلى أن الفشل المدرسي هو وضعية يكون التلميذ أقل من مستوى قدراته التحصيلية وقدراته الفكرية ، فالفشل المدرسي يعتبر مشكلة متعددة الأبعاد يهتم بها العديد من العلماء والأخصائيين، المربيين والآباء.

4-النظريات المفسرة للفشل المدرسي:

لقد أدى الاهتمام بالفشل المدرسي إلى بروز رؤى ومقاربات فكرية نظرت إليه من زوايا مختلفة ولعل ما يشد الانتباه في هذا المجال، هو البحث في الفشل المدرسي باعتباره من أهم الظواهر التربوية التي استقطبت اهتمام علماء التربية وعلماء الاجتماع على حد سواء نظرا لتعدد أسبابه والآثار المترتبة عنه وهذه أهم الاتجاهات التي اهتمت بتفسيره:

4-1- الاتجاه النفسي:

يركز أصحاب هذا الإتجاه على أهمية دراسة الفروق الفردية بين التلاميذ، ودورها في النجاح أو الفشل وهذه الفروقات بين الأفراد قد تكون نفسية أو عقلية أو جسدية، ويمكن قياس هذه القدرات باستعمال أدوات ووسائل مباشرة خاصة عند قياس الطول أو الوزن أو باستعمال وسائل وطرق غير مباشرة خاصة فيما يتعلق بقياس القدرات العقلية كالذكاء مثلا،ويعتبر مقياس ستانفورد((binet-stanford;1960) من أكثر اختبارات الذكاء شيوعا واستخداما وكذالك اختبار وكسلر"Wechsler" للأطفال والراشدين ويستخدم هذا الاختبار لقياس القدرات العقلية عند المتعلم والتنبؤ بقدرته في النجاح أو الفشل في الدراسة.(عبد المجيد نشواتي، 1985 ص116-117).

ويصنف التلاميذ إلى متفوقين ومتوسطين ومتأخرين طبقا للدرجات المعيارية التي يتحصلون عليها في اختبارات الذكاء،واعتبر العديد من العلماء أن مستوى ذكاء الفرد يتحدد وفقا لعامل الوراثة بالدرجة الأولى وتأثير العوامل البيئية بالدرجة الثانية وعلى هذا الأساس فإن النجاح المدرسي أو الإخفاق يتوقف على مستوى ذكاء الفرد وفطرته الطبيعية وبرز هنا مصطلح اللاعدالة الطبيعية ليشير إلى أن الأطفال غير متساوين في القدرات الطبيعية والوراثية، وعموما فاختبارات الذكاء صممت أساسا لقياس القدرات العقلية اللازمة للتحصيل المدرسي والأكاديمي.

فهي صالحة في مجال التنبؤ بالتحصيل المدرسي، حسب النظم القائمة لهذا التحصيل. وتعتبر مسألة الوراثة والبيئة ودورهما في تحديد درجة الذكاء عند المتعلم من المسائل العلمية التي أثارت جدلا كبيرا، خاصة مع نشر جنسن لمقالته عن دور البرامج التربوية التعويضية لمساعدة الأطفال المتأخرين دراسيا، حيث بيّن عدم جدواها مشيرا إلى أن الفروق الفردية بين التلاميذ في الذكاء والتحصيل تعود بالدرجة الأولى إلى العوامل الوراثية بنسبة 80 % بينما العوامل البيئية لا تساهم إلاّ بنسبة 20 %(عبد المجيد نشواتي،1985ص120-123).

إن البحوث العلمية التي حاولت تفسير أثر الوراثة في الذكاء تعود إلى سنة 1869 عند صدور كتاب العبقرية الوراثية للباحث جولتون "GOLTON" حيث توصل إلى وجود ارتباط ايجابي بين ذكاء الأطفال وذكاء آبائهم ، وقد أيده الكثير من الباحثين منهم " Eyzenck . Jensen 1969" وعلى الرغم من أهمية هذه الحقائق إلا أن الوراثة الجيدة تترافق عادة بشروط بيئية جيدة.

ولقد إستغل علماء الإجتماع نتائج هذه البحوث ليركزوا على علاقة المستوى الثقافي والتعليمي للآباء بنجاح أبنائهم أو رسوبهم في الدراسة . وهناك تعريف يجمع بين دور البيئة والوراثة في الذكاء، حيث يعرفه وكسلر بأنه "القدرة الكلية على التفكير العاقل والسلوك الهادف ذي التأثير الفعال في البيئة" (عبد المجيد نشواتي،1985ص132).

إن مسألة التكيف المدرسي من القضايا التي تناولها علماء النفس بالدراسة لكونها ترتبط بالتحصيل الدراسي، ولهذا الأساس لا يمكننا الإعتماد على نتائج روائز الذكاء لوحدها للحكم على التلاميذ بالفشل أو النجاح.لأنه هناك فئة من التلاميذ الذين لا يعانون صعوبات تعلم (عسر قراءة ،ضعف في التعبير، عسر كتابة، عسر حساب) وهذه الفئة يكون معدل ذكائهم متوسط أو فوق المتوسط ومع ذلك يعانون من مشكلات تعلمية تعيق تحصيلهم الدراسي وتؤدي بهم إلى الرسوب والتسرب .

ولقد أخذت الأبحاث النفسية في المجال المدرسي منحنى آخر، خاصة مع إرتفاع نسبة الرسوب والتسرب عند فئة من التلاميذ الذين لا يعانون من مشاكل ذهنية ومستوى ذكائهم عادي، لذلك إهتم علماء النفس بدراسة الدوافع والإهتمامات والميول والإتجاهات والقيم ومستوى الطموح عند الفرد وعلاقة هذه العوامل بنجاح الفرد أو رسوبه .(أندريه لوغال، 1982 ص11)

حيث أن معرفة اهتمامات التلميذ وميوله الدراسية والمهنية يساعد المدرسين على توجيه التلميذ توجيه أحسن نحو الدراسة والمهنة التي تتناسب مع ميولا ته واهتماماته حتى يتجنب الرسوب ويتمكن من النجاح.كما إهتم علم النفس الحديث بدراسة أسباب تدني الدافعية عند المتعلم وكيفية إثارتها على نحو أفضل لمساعدته على التحصيل الجيد وبالتالي النجاح بدل الرسوب والإخفاق.

إن تدني الدافعية للتعلم من أسباب الرسوب والإخفاق عند الأغلبية العظمى من التلاميذ خاصة أولئك الذين لا يعانون من أي تأخر ذهني،فكثيرا ما نجد تلاميذ متفوقين في درجة ذكائهم إلا ان نقص الدافعية عندهم نحو المدرسة يؤدي بهم في نهاية المطاف إلى الإخفاق أوالرسوب وفي كثير من الأحيان التخلي عن الدراسة،لهذا انصبت العديد من البحوث النفسية في البحث عن العوامل المثبطة لعزيمة المتعلمين،فالمقاربة السلوكية وعلى رأسها "سكينر" يرجع تدني الدافعية عند المتعلمين إلى نقص التشجيع من المدرس أو إلى العقوبات الجسدية والسيكولوجية.

بينما يرى أصحاب المقاربة الإنسانية بأن قيام المؤسسة التربوية على مبادئ إنسانية تحسن من الأداء الفكري وتشجع التلاميذ على التواصل فيما بينهم وتحفزهم على العمل الدراسي والمثابرة من أجل النجاح. (وزارة التربية الوطنية، 2001ص135-136).

ولقد إهتم علماء النفس بإجراء عدة دراسات لمعرفة أثر التحفيز على التحصيل الدراسي للتلميذ، فوجدوا أن تحفيز التلاميذ وإثارة دافعيتهم نحو التعلم المدرسي يؤدي إلى تحسين المردود الدراسي وتحقيق النجاح، وأن الرسوب في الدراسة كثيرا ما يرتبط بنقص الدافعية وعدم الإهتمام خاصة في ظل انعدام فرص العمل أمام الخرجين وتدني قيمة الشهادة العلمية في المجتمع وطغيان المادة على حساب العلم والتعلم.

ويعد مستوي الطموح بعدا من أبعاد الشخصية الإنسانية بما له من تأثير على حياة الفرد والجماعة،وما يترتب عليه من نشاط وإنجاز لذلك حظي هذا المفهوم بالكثير من الدراسات التي حاولت تحديد طبيعته، وعلاقته بالتحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز،وقد ظهر مستوى الطموح كمصطلح بظهور الدراسات التي قام بها ليفين وتلاميذه منذ عام1929 كما أشارت كاميليا عبد الفتاح أن (Hoppe;1930)هو أول من تناول مستوى الطموح بالدراسة،وكان ذلك في البحث الذي قام به عن "علاقة النجاح والفشل بمستوي الطموح" حيت عرفه بأنه"أهداف الشخص أو غاياته أوما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة" لذلك فإن الكثير من الطلاب يفشلون في دراستهم ليس لنقص ذكائهم وإنما لإنخفاض مستوى طموحهم أو تدني دافعيتهم.(كاميليا عبد الفتاح،1975ص7).

وتعتبر الصحة النفسية والجسدية من العوامل الهامة التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ، فالتلميذ الذي يعاني من اضطرابات نفسية وجسدية يجد صعوبة كبيرة في تحصيله للدروس ومتابعته لما يقدم له داخل القسم،إن التو ثر الإنفعالي والقلق والخجل الشديد بالإضافة إلى مختلف الأمراض الجسدية كالربو والقرحة المعدية وغيرها من الأمراض تشكل عائقا كبيرا يؤثر سلبا على تمدرس التلاميذ ويؤدي بهم في كثير من الأحيان إلى التأخر والفشل الدراسي وغالبا حتي التخلي عن المدرسة.

كما أن للناحية الانفعالية دور كبير في العملية التعليمية ؛ لأن شخصية الفرد وحدة بيولوجية سيكولوجية إجتماعية دائمة التفاعل والتطور – فالإستقرار العاطفي وضبط النفس شرطان أساسيان لتشكيل شخصية ناجحة وقادرة على التحصيل العلمي ،ولذالك فإن الجو العائلي مهم لتحصيل التلميذ خاصة من ناحية الإستقرار وكذا إستقرارية التفكير في الوسط العائلي والإعتماد على الذات ، مما يمكن التلميذ من المتابعة السليمة لدروسه وذلك يظهر من خلال إجابته على أسئلة الإمتحانات ؛ فتكيف الأبناء مع أوضاع الأسرة يعزز الثقة بالنفس ويعطي أملا بالنجاح. (صالح علي شحادة عبد الله1984ص19).

2-4-الإتجاه السوسيولوجي:

إهتم الكثير من المفكرين وفلاسفة التربية بالعوامل الاجتماعية كالظروف الإقتصادية للأسرة ومستواها التعليمي والثقافي وما تعكسه من آثار نفسية،صحية واجتماعية على الطلاب ومدى تأثيرها في نجاحهم أو فشلهم،حيث برزت تيارات متصارعة فيما بينها لتحديد دور النظام المدرسي من خلال المدرسة كمؤسسة تعكس السياسة العامة للدولة والمجتمع، وبالتالي فكل تيار يدافع عن وجهة نظره في تنظيم المدرسة وجعلها أداة ووسيلة لتنظيم المجتمع ،فالمدرسة في رأيهم هي نظام مصغر للمجتمع بفئاته وطبقاته المتصارعة،بل هي صورة مطابقة للمجتمع، فهي جزء لا يتجزأ من الوضع الإجتماعي، ومادامت المدرسة غير منعزلة عن المجتمع فهي إذن مدرسة النخبة القائمة على الإختيار والتصنيف وبالتالي فالعلاقة بين المدرسة والفشل الدراسي هي علاقة وطيدة. (B.Pissaro;1980p40).

لقد أوضحت أبحاث " collins.Hwin"أن الخلفية الاجتماعية للطفل هي التي تؤثر على مستواه الإقتصادي والإجتماعي في الكبر، حتى وإن أكمل تعليمه، وحينما يتساوى في المستوى التعليمي فإن المتغير الإجتماعي هو الذي يؤثر في وضعية الفرد. (سعيد إسماعيل على 1995 ص 168).

وكما هو واضح أن المدرسة تستقبل أطفال الفئات الاجتماعية المختلفة و توفر حظوظا متساوية في متابعة دراستهم الابتدائية و الثانوية و العليا هذا ظاهريا لكنها في الواقع تدعم التفاوت الاجتماعي و هذا من خلال تبنيها الثقافة والتي هي اقرب للطبقة المهنية (العليا) ، و كما يقول: (جان كلود فوركان) "ان المستوى الاجتماعي للافراد رهين بمستواهم التعليمي ، وهذا الأخير متصل بالمصدر الإجتماعي ويؤثر فيه " (أحمد شبشوب ، 1991 ص 273).

ويمكننا أن نقول بأن نجاح أو رسوب الطالب متعلق بالمدة التي يقضيها في التعليم والتي هي إمتداد إلى ظروف إجتماعية وإقتصادية وثقافية سواء كانت أسرية أو خاصة بالنمط الإجتماعي الذي يحيط به ولا يمكن بأي حال من الأحوال إغفال تأثير الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها ، إذن العائلة تؤثر بصورة مباشرة في النمط المدرسي للأبناء وعن طريق عوامل محددة : مستوى المعيشة، الثقافة السائدة، المستوى العلمي و اللغة التي نستعملها، وكذلك العلاقات داخل الأسرة .

فالجو الأسري له دور كبير على الحياة الدراسية للطفل وهذا ما يخص الأسرة المستقلة ، حيث أن إنعدام الإستقرار الأسري يخلق نوع من القلق والتوتر النفسي حيث إكتشفت البحوث الإكلينيكية أن الأسرة التي يسودها التفكك وإنعدام الثقة والصراعات تخرج أطفالا مرضى منحرفين، أما الأسرة التي تسودها علاقات الود والإحترام تخرج أطفالا أسوياء. (نبيل السما لوطي، 1985 ص 14).

فهناك علاقة إرتباطية بين الجو الأسري والتحصيل الدراسي للتلميذ ، حيث أنه كلما ساد الإستقرار والطمأنينة داخل الأسرة كلما كان التحصيل الدراسي جيد .

إن المستوى الثقافي للأسرة يلعب دورا مهما في عملية التحصيل الدراسي للتلميذ فالأبوين المتعلمين ودوي المستويات الثقافية العليا يلعبون دورا إيجابيا في دفع التلميذ نحو الإهتمام بالدراسة وهذا بمعرفة الأبوين بجميع المؤثرات التي تؤثر على التلميذ وتكيف الطفل وفق هذه التأثيرات ،على عكس الأسرة ذات الثقافة والمستوى التعليمي الضعيف والذي ينعكس سلبا على حياة التلاميذ الدراسية. (احمد شيشوب 1991 ص273).

يؤكد "Ferry " أن الطفل المنحدر من أسر غنية وأبوين متعلمين ، يكون راغبا في التحصيل العلمي على عكس الطفل الذي يعيش في أسرة فقيرة ،فهو يجد صعوبة في التعلم خاصة في المرحلة الإبتدائية ويرغب في الهروب من المدرسة وخاصة إذا وجد ما يدعم ذلك من جانب أسرته ومحيطه الإجتماعي .(بوسبيسي فريدة 1995 ،ص54)

كما أن الظروف السكنية السيئة تؤدي إلى خلق التوتر النفسي لدى الطفل وهو ما يؤثر على تحصيله الدراسي وقد أشار "علي بوعناقة " في دراسته الميدانية حول تأثير الظروف السكنية ومدى مساهمتها في خلق التوتر وقلة الغرف و المرافق العامة، حيث لا يجد التلميذ مكان خاص لمراجعة دروسه .

بالإضافة إلى الدخل الضعيف للأسرة وإرتفاع التكاليف لكثير من المتعلمين مما يؤدي إلى تقليل الرغبة والاندفاع نحو العلم. ولقد أكدت الدراسات والأبحاث أن الوضع الإقتصادي والإجتماعي للأسرة يحدد مدى نجاح أو فشل التلميذ لأن الأفراد الذين يعيشون في مستوى إجتماعي وثقافي منخفض يعانون من ضمور في الخبرات التي تزيد في معارفهم ومدركاتهم . وما يدعم ذالك النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من"بورديو باسرون Bourdieu parssen " وبودلي (Boude lot) وطانجي(Tangylt) والتي مفادها أن أكثر طلاب المدارس تخلفا في الدراسة هم المندحرون من أسر فقيرة وأسر يكثر فيها عدد الأبناء، وهذه الأسر عادة تتميز بمستوى تعليمي متدني لكل من الأب و الأم أو كليهما ، الوضعية المادية المزرية ،كما أن لإتجاهات الوالدين نحو التعليم والقيمة التي يعطيها الأولياء للتعليم و النجاح والطموحات و التطلعات التي يكونوها لأبنائهم . (محمد صالح بو طوطن ،1996 ص 54).

كل هذه العناصر من شأنها أن تؤثر بطريقة أو بأخرى علي المجرى الدراسي للمتعلم (الطالب) إي في نجاحه أو فشله هذا من جهة ، و من جهة أخرى فالأسرة تقوم أيضا بنقل نوع خاص من الرأس المال الثقافي لأبنائها بطرق مباشرة أو غير مباشرة، و هذا ما أكدته دراسات كل من (parssen-Bourdien) و في هذا الإطار يريان في مفهوم الثقافة المدرسية و علاقتها بالثقافة الفرعية الخاصة بالفئات الاجتماعية

المختلفة في المجتمع – حسب رأيهما- فالثقافة المدرسية ليست بالثقافة الأم لأي من الطبقات الاجتماعية ، و إنما هي اقرب ما تكون إلي الثقافة الخاصة بالبرجوازية وابعد عن الثقافة الشعبية، هذه الوظيفة الاجتماعية للثقافة المدرسية جزء لايتجزأ من دورها في استنساخ التوازن الاجتماعي القائم و الإيديولوجية السائدة و بهذا فان اللغة تحتل مكان الصدارة في قضية النجاح الدراسي، لأن المتعلم الذي يتكلم في عائلته لغة قريبة من لغة المدرسة له أكثر الحظوظ في النجاح مقارنة مع الذي يتكلم لغة بعيدة عن لغة القسم .(إبراهيم عثمان مجلة 21، ص2 - 13).

وهذا ما يؤدي بأبناء الطبقة الدنيا (الفقيرة) إلى بدل أقصى الجهود حتى يتكيفوا مع متطلبات الثقافة المدرسية ، وغالبا ما يعجزون عن ذلك ويصل بهم الأمر إلى التعثر أو الإنقطاع عن الدراسة ، وطبقا لما سبق ذكره نخلص إلى أن العوامل الاجتماعية – الثقافية –الإقتصادية في تفاعلها تنتج عدة آثار على المتعلمين منها الفشل المدرسي .

3-4- الاتجاه البيداغوجي المؤسساتي المدرسي :

إن رد أسباب الفشل الدراسي إلى العوامل الفردية النفسية أو العوامل الاجتماعية الثقافية الإقتصادية يعتبر قصورا أو تهميشا لعوامل أخرى، ولقد إنتبه بعض الباحثين لهذا الأمر فانكبوا في البحث عن أسباب الفشل المدرسي داخل المحيط التربوي إنطلاقا من تحليل المتغيرات التربوية المنهاج ، الإمتحانات ، طرق التعليم والسلوكيات التي يقوم بها اتجاه المتعلمين هل لها تأثير إيجابي أو سلبي على نتائج تحصيلهم الدراسي ؟، وبالتالي في نجاحهم أو رسوبهم وخاصة فيم يتعلق بتأثير آراء المدرسين وأحكامهم،ومواقفهم المسبقة اتجاه تلاميذهم .

وهذا مافسره كل من (Rosenthlot ,Jocobson)بالعلاقة المتينة بين التلاميذ وما تحققه من نتائج دراسية.

تعتبر البيئة المدرسية المحيط الغني الذي يجد فيه التلميذ ضالته العلمية والمدرسية ولعل المحور الرئيسي والعنصر الفعال ، هو الأستاذ أو المدرس ، إذ أن عملية التحصيل داخل القسم لها صلة كبيرة بالمدرس فالمدرس لم يولد مدرسا ؛ وإنما مر بفترة طفولة وشباب وتعرض لعوامل تحدد شخصيته فهو متأثر بوالديه ومعلميه وقد يطبق كل ما تعرض له في حياته من حالات نفسية على المتعلمين داخل القسم وهذا ما يفسر إستعمال القسوة مع التلاميذ .

ومن أهم الأخطاء التي وقعت فيها المدرسة التقليدية إهمالها لمبدأ النشاط التلقائي في كلية التعليم فالتعليم المقصود لا يتم إلا إذا قام المعلم بجهد ذاتي كما يجب أن يشرك تلاميذه في عملية التعليم وأن يوجههم وأن يرغبهم في الدراسة والتحصيل الجيد. فالحديث عن البرامج الدراسية يقودنا للحديث كذالك

عن المواد وطريقة الإمتحانات المتبعة في المدارس فالاعتماد المفرط على البرامج التقليدية ، الذي كان يطبق في المدارس التقليدية و الذي إهتم كثيرا بالناحية العقلية للتلميذ القائمة على أساس تنفيذ طريقة الإلقاء وحفظ الدرس واستظهارها وتسميعها فإن البرنامج يعتمد على طريقة المواد المنفصلة ، حيث أن كل مادة قائمة بذاتها . وفي بعض الأحيان تقسم المادة الواحدة إلى فروع فمثلا : اللغة العربية في شكل مواد منفصلة مثل : القواعد ، اللغة لإنشاء ولإملاء ، ومن هنا يعجز التلميذ على الإستفادة مما تعلمه لعدم إرتباطه بالواقع الإجتماعي ، لأن المنهج لا يراعي فيه ميول التلميذ ورغباته وخصائصه، كما أهمل ما يدور في المجتمع وأهمل إعداد التلاميذ للحياة ولم يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ . وكذالك كثافة البرنامج الدراسي ، مما يجعل للتلميذ يحس بالملل والضغط بسبب هذه الكثافة مما يؤثر على تحصيلهم الجيد وعدم القيام برحلات أو زيارات كجو ترفيهي . (محمد رمضان وآخرون،1979 ص 226).

وكذلك عدم مطابقة مناهج أو برامج الدراسة للواقع الإجتماعي وجمود وجفاف المادة الدراسية مما يسبب الملل للتلاميذ وهذا يؤدي إلى ضعف المردودية التعليمية الراجع إلى استيراد مناهج وبرامج من الخارج لاتتطابق وواقع المجتمع المحلي " إن المنهج هو الخبرات التربوية التي تعمل المدرسة عن طريقها على توجيه نمو الطفل ويجب أن يختار على أساس كل من الخبرات الراهنة للطفل ومطالب المجتمع معا ..." كما أن عامل التوقيت له دخل كبير على عملية التحصيل لدى التلاميذ بالنظر إلى الحجم الساعي الذي يتضمنه الأسبوع الدراسي. فمن المتفق عليه تربويا ونفسيا و علميا أن تحديد عدد المواد و زمن الحصص و مقدار الدروس التي يتلقاها التلميذ في اليوم أو في الأسبوع لا بد أن يتأسس علي مبادئ هي:

- سن الطفل و قدرته علي التحمل من حيث الانتباه و الإدراك و الفهم و الحفظ و الاستيعاب.
- نوع المادة من حيث صعوبة الدروس و تعقيدها أو بساطتها و تتطلب الحفظ والفهم.
- كثافة المواد المبرمجة و كمية المواد التي تحقق الأهداف حيث أ ن كثرة المواد سبب من أسباب ضعف المستوى التعليمي، و فشل كثير من التلاميذ في الامتحانات.

ومن هنا يجب مراعاة وضع البرنامج الدراسي الخاص بالمواد مع ما يتلاءم و التوقيت الزمني فمادة الرياضيات مثلا توضع في الفترة الصباحية بالنسبة للأقسام العلمية بينما تقديم مادة الفلسفة و الاجتماعيات للأقسام الأدبية.

وتشير بعض الدراسات إلى تأثر أحكام المعلمين وتقديراتهم لطلابهم بالخلفية الإقتصادية والاجتماعية التي ينحدر منها هؤلاء الطلاب،ومنها دراسة نشواتي وطحان1977 وتبين نتائج الدراستين وجود إرتباط إيجابي بين المستوى الإقتصادي والإجتماعي لأسر التلاميذ والنتائج الدراسية لأبنائهم،حيث يميل الكثير من الأساتذة إلى تقيم التلاميذ المنحدرين من مستويات إقتصادية واجتماعية عالية على نحو أفضل من تقديراتهم للطلاب المنحدرين من مستويات إجتماعية واقتصادية منخفضة.(عبد المجيد سرحان،1983ص74)

عندما تنتهي الخبرات الفصلية والنهائية يصدر المعلمون حكمهم الفاصل على التلاميذ و تصنيفهم إلى متفوقين أو عاديين ومتأخرين ، والواقع أن هذا الإختيار من الناحية النفسية لايتضمن موقفا موضوعيا بحثا فضلا عن إنفعالات الخوف والقلق فإن المصححين لا يلتزموا بمقياس واحد للتقدير إذ ينبغي أن نضع في الحساب اتجاه المصحح وحالته النفسية الراهنة وحتى خبراته السابقة اتجاه مثل هذه المواقف وقد أثبتت الدراسات السابقة أن الإمتحانات النهائية والفصلية لاتعد مقياسا موضوعيا يقاس عليه مستوى التلميذ الدراسي .

إن التوجيه المدرسي عملية مصيرية وعليها يتوقف مصير التلميذ حيث يتحدد وفقها مستقبله الدراسي والمهني ولذلك فإن أي خطأ في هذه العملية التربوية ينجر عنه العديد من الصعوبات الدراسية والتي يواجهها التلميذ بعد توجيهه.

ويرى(J-L.LANG) بأن الصعوبات الدراسية الناتجة عن توجيه تلميذ إلى تخصص لا يتماشى مع إمكانياته وميوله ورغباته تفوق بكثير تلك التي يكون سببها عوامل جسمية أو نفسية،فالتوجيه السائد حاليا في مدارسنا في حقيقة الأمر عملية توزيعية للتلاميذ في مختلف التخصصات والفروع وفقا للتنظيم التربوي للمؤسسات التعليمية ومتطلبات الخريطة المدرسية،ولا يراعى فيه إطلاقا ميل التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم العقلية واستعداداتهم الشخصية ويعتمد فيها على معدلات التلاميذ في مختلف المواد الدراسية ورغباتهم المصرح بها.

هذه العوامل غير كافية للتوجيه الصحيح والسليم وأسوأ من هذا أن عملية التوجيه تتم في كثير من الأحيان بطريقة تعسفية هذا النوع من التوجيه يسيء للتلميذ ويؤدى به لا محالة إلى الفشل. Jean louis .(Lang;1976p85)

5- أشكال الفشل المدرسي:

5-1- الفشل العام: يطلق هذا النوع من الفشل على التلميذ الذي يفشل في كل المواد التي يتلقى التعليم فيها، وبمعنى هو فشل إجمالي للتلميذ في كل المواد ،أي أن التلميذ الفاشل في هذه المواد لايعني عدم نجاحه في أشياء أخرى .

5-2- الفشل الجزئي : وينسب هذا الفشل إلى التلميذ الذي يفشل في بعض المواد دون أخرى وهو الذي يقترن بالتخلف الذي يكون على شكل ضعف في المقدرة على تعلم المادة التعليمية ذات الارتباط بقدراته العقلية ونوعية الذكاء الذي يتميز به (كالذكاء الحسابي مثلا).(محمد الصالح بوطوطن،1996ص10-34)

5-3- الفشل العارض: هو الفشل في إمتحان ما دون الإمتحانات الأخرى ،وذلك قد يكون نتيجة لأسباب متنوعة كالمرض والإضطرابات العائلية وغيرها من الأمور وسرعان ما يزول هذا الفشل مع زوال السبب أو الدافع . (محمد السيد أبو النيل،1985ص321).

6- أسباب الفشل المدرسي:

بشكل عام فإن مختلف التصنيفات التي تدرس أسباب الفشل المدرسي، عادة ما تصنفها إلى ثلاثة مجموعات أساسية:

6-1 – عوامل ذاتية متعلقة بالتلميذ: وهي أسباب ترتبط ببنيته الجسمية والنفسية

6-1-1- القدرات العامة للمتعلم:

- **الذكاء الفطري للمتعلم**: حيث أن الذكي أقدر على التحصيل والتعلم، كما أنه أدق وأسرع في فهم وإدراك العلاقات،فالذكاء المنخفض للتلميذ بالمقارنة بزملائه في الفصل يؤدي أيضا إلى تحصيل دراسي منخفض نسبيا. (صموئيل1984،ص143)

6-1-2- ضعف القدرات الخاصة بالمتعلم:كالقدرة العددية واللفظية فقد تكون واحدة أو أكثر من هذه القدرات مسؤولة عن فشل التلميذ أثناء عملية التعلم وكثيرا ما يطلق عليها صعوبات التعلم ونذكر من بينها:

- **عسر القراءة:**هو صعوبة غير عادية في إكتساب القراءة ينتشر هذا الاضطراب بين الأطفال في المدارس الابتدائية بنسبة 2 ويكثر بين الذكور 3 مقابل 1 إناث لا يشخص إلا إبتداءا من 7سنوات وتعتبر صعوبة غير عادية مع قدراته العقلية وسنه وله عدة أشكال :عميق ،بسيط ، مختلط .فهناك

بعض التلاميذ الأذكياء بدون إعاقات ، لديهم صعوبات كبيرة في تعلم القراءة ونجدهم في وضعية فشل مدرسي بالرغم من إرادتهم القوية فالفشل الدراسي لايتعلق بالإرادة القوية أو الضعفية وإنما بوجود صعوبة حقيقية يواجهها هذا التلميذ أثناء التعلم .

- **عسر النحو** : هذا الإضطراب مرتبط بعسر القراءة .
- **عسر الحساب:** مرتبط بصعوبة التنظيم المكاني و الفشل في تعلم المفاهيم الأولية للحساب، وكذالك الفشل في القدرة على حساب عدد بطريقة صحيحة
- **عسر الكتابة** :إضطراب مرتبط بإعاقة عصبية أو ثقافية ، هذه الصعوبات تظهر غالبا نتيجة لتقلص عضلي كبير متعلق باضطرابات حسية .
- **عسر الحركة (الجانبية)** : اضطرابات للصورة الجسمية والتمثيل الحركي بدون إصابة عصبية محددة، وهي تنتج فشل واضح في القراءة والحساب، واضطرابات عاطفية تختلف في خطورتها ،خطيرة جدا غالبا صعبة لاتستطيع التفريق بينهما وبين التعب الحركي الخطير
- **عسر النطق** :صعوبة خاصة باللغة تشكل مشاكل كبيرة في الفهم والتعبير عن اللغة في غياب الصوت ،صعوبة عقلية أو إضطراب عاطفي وهناك عدة أشكال خفيفة تصبح دائمة.

6-1-3- الحالة الصحية للمتعلم:

وتضم الأمراض المختلفة التي يمكن أن تصيب التلميذ وذالك بشكل طارئ أومزمن، مما يؤدى به إلى التغيب عن المدرسة مما يؤدي إلى تراكم الدروس فيبدأ يشعر بالعجز والكسل فيتخلف عن زملائه وفي نهاية المطاف الفشل في الدراسة.(صموئيل مغاربوس1984ص143)

6-1-4- الحالة النفسية للمتعلم:

- التلميذ المكتئب أو القلق أو الخائف أو غير المكثرت لا يستطيع أن يتعلم كالتلميذ المتفائل والمطمئن والمهتم.
- الميول والإتجاهات السالبة للتلاميذ نحو البرامج الدراسية التي تقدم لهم والتي تنتج أساسا من النظرة السلبية التي يحملونها عن المعلمين،فقد ينفر المتعلمين من مادة دراسية متأثرا في ذالك باتجاهاته نحو معلميه وطريقته في الشرح أو في التعامل مع التلاميذ.(صموئيل مغاربوس1984، ص144)

- انشغال التلميذ بمسألة عاطفية أو بأمر من أمور البيت أو مشكلة من مشكلات حياته الخاصة، وبالتالي فإن طاقة التلميذ المستهلكة في هذه الأمور لا يبقي منها ما يكفي توجهه للدراسة.

- صعوبة التوافق مع الجو المدرسي وما يترتب عنه من فقدان الشعور بالأمن وصعوبة التصرف في المواقف الجديدة والإحساس بضعف المركز وصعوبة التعامل مع السلطة المدرسية فعدم توافق المتعلم مع زملائه ومعلميه يولد له شعور بكره المدرسة ومنه كرهه للدراسة واستسلامه للإحباط واليأس مما يضعف عزيمته في الدراسة والاجتهاد والمثابرة من أجل النجاح.(عدلي سليمان1996، ص37).

6-1-5- الصفات الشخصية للتلميذ:

- **و يتعلق ذالك بضعف الإرادة**:أي عدم وجود رغبة نحو الدراسة والتحصيل وعدم وجود دافع أو طموح لدى المتعلم والذي يمثل أكبر حافز له للدراسة والنجاح.

- **عدم وضوح الهدف من التعلم**: والذي يعين على تحديد الوسائل الملائمة لبلوغه ويزيد من نشاط المتعلم وتحمسه وتشكل له الحافز الذي بدونه يشرد انتباهه.(مايسة أحمد النيال2002،ص113)

- **كثرة غيا ب المتعلم وعدم الانتظام في الدراسة:**والذي يرجع في حد ذاته إلى كرهه للمدرسة أو فشله المدرسي أو سوء علاقاته فيها مع أحد المعلمين،وعدم تكيفه مع وسطه المدرسي،أو إلى سوء علاقاته داخل الأسرة أو لمرضه.إضافة إلى تنقل المتعلم بين الفصول أو بين المدارس وغيرها من العوامل التي قد تؤدي إلى غيابه المتكرر عن الفصل الدراسي.(عدلي سليمان1996، ص36).

6-2-عوامل موضوعية:

- **عوامل أسرية**:قد تضم الأسرة مجموعة من الظروف والعوامل التي تؤثر سلبا على نجاح أو فشل التلميذ في دراسته ويمكن اختصارها فيما يلي:

- **عدم ملائمة المكان للدراسة**:(الضجيج، الإضاءة، التهوية المناسبة، ضيق المنزل.......الخ

- **وجود مغريات تجدب اهتمام التلميذ وتبعده عن الدرس**: كالتلفيزيون والإذاعة والأنترنات وغيرها من وسائل الترفيه.

- **المستوى العلمي والثقافي للوالدين:** مدى وعيهما العام وقدرتهما على الإجابة عن بعض الإستفسارات في المواد المدرسية من جانب التلميذ، ومحاولتهما مساعدته على وضع خطة مناسبة للإستذكار والدراسة،ومستوى طموحهما بالنسبة للتعليم وتشجيعهما على التحصيل الجيد.

- **طبيعة العلاقة القائمة بين أفراد الأسرة:**بما فيها الجو النفسي للبيت وما يسوده من وئام أو خلاف بين الوالدين وكذالك نوع المعاملات التي يتلقاه الابن التلميذ من الوالدين وخاصة إذا شعر أن العلاقة بين والديه تهدد بالانهيار وأن مستقبله وأمنه النفسي مهددان.

- **سوء المعاملة التي يتلقاها المتعلم من الأسرة:** وذالك نتيجة لزواج أحد الوالدين ،أو بسبب الهجر والطلاق والكوارث المادية، وفاة أحد الوالدين أو كلاهما، كلها عوامل تؤثر على نجاح أو فشل التلميذ (عدلي سليمان 1996،ص37)

- **المستوى الإقتصادي للأسرة:**مدى توفير السكن الملائم والغذاء الصحي ووسائل الإنتقال إلى المدرسة دون إجهاد،والملبس المناسب والإمكانيات المادية التي يتطلبها التحصيل الدراسي ولقد أشارت الدراسات أن التحصيل الدراسي للأبناء يتأثر بالمستوى الإجتماعي الإقتصادي للأسرة وأن الإرتباط الجوهري بين المستوى الإجتماعي الإقتصادي للأسرة والتحصيل الدراسي للأبناء قد يرجع لما توفره الأسر ذات المستوي الإجتماعي الإقتصادي المرتفع من إمكانيات ثقافية تساعد الأبناء على التحصيل الدراسي المرتفع مثل توفير مكتبة بالمنزل،توفير المجلات الثقافية.(عدلي سليمان1996، ص31).

3-6- العوامل المدرسية للفشل المدرسي:

إن ما يزيد من خطورة الأسباب المدرسية للفشل المدرسي هو ما نسميه بالطبوع المحبطة التي تميز المدرسة والنظام التعليمي عموما والتي يمكن أن تشكل عوامل مستقلة بذاتها ويمكن تلخيصها كما يلي:

1-3-6- الطابع الهيكلي- التنظيمي للمدرسة:

ما إن يلج الطفل المدرسة إلا وتتغير الأمور من حوله وتبدأ المشاكل والتعقيدات، فيبدأ في فقدان التلقائية والحرية التي كانت تميز حياته السابقة،فيدخل في دوامة من الالتزام والخوف والهلع أمام هذا الطابع الهيكلي التنظيمي الجامد الذي يميز الحياة المدرسية (المقررات، الأوامر والنواهي، التوجيهات ،الانتظام في الصفوف، الجلوس بهدوء، المنافسة مع التلاميذ.......الخ. فيدخل التلميذ في إطار ما يسمي بالصدمة النفسية-الثقافية والتي تجعله يتعلم بنوع من الضغط والإكراه بدلا من الرغبة التلقائية والإقبال العفوي على التعلم والمطالعة الذاتية. فلابد لمن يريد أن يتعلم أن تتوفر فيه الشروط(السن، مكان الازدياد...الخ) وأن يتعلم

محتويات مقررة في المنهاج الرسمي العام والمشترك بين جميع المؤسسات. وان يتعلم مع مجموعة من التلاميذ المصنفين بناء على اللوائح التنظيمية المعمول بها ،فلا يمكن للتلاميذ أن يتعلموا إلا في إطار هذا النظام المهيكل والصارم من طرف الراشدين عندما تكون الأهداف محددة وبحضور مدرس مهيأ للقيام بالتعليم في إطار مواد وحصص وتوزيع زمني مسطر مسبقا.(محمد الدريج، 1998)

6-3-2- الطابع الفصولي – التتابعي:

الخاصية التي تميز الأنظمة المدرسية بشكل عام هي الخاصية الفصولية والتعاقبية ،حيث تبنى المقررات على أساس التعاقب والتتالي،فالمادة الواحدة من المقرر تقسم وتجزأ إلى مجموعة من الدروس والوحدات وداخل كل درس هناك مواضيع تكون عبارة عن حلقات متسلسلة،حيث أن فشل التلميذ في إكتساب الوحدة الأولى ينتج عنه بالضرورة فشل في إكتساب الوحدة الثانية مادامت هذه الوحدة مبنية على السابقة ولا يمكن فهمها وتحصيلها ما دمنا لم نحصل الوحدة الأولى بشكل مناسب.

فما يحدث من تعثر بسبب الطبيعة الفصولية والتعاقبية للمواد الدراسية يؤدي إلى تأصل ميكانيزم الفشل،فبمجرد ما يبدأ الفشل في الظهور كسمة في سلوك الطفل،تبد أتظهر مشاعر الخوف والقلق،مما يؤدي إلى تسرب ميكانيزم الفشل والشعور بالعجز وفقدان الثقة بالنفس. (محمد الدريج، 1998)

6-3-3- الطابع الاختباري:

إن ما يحصل عليه التلاميذ من نتائج في نهاية السنة الدراسية(نجاح أو فشل) تشكل العنصر الأساسي في أسلوب التحفيز وإثارة همة التلاميذ، كما لاننسي ما يترتب عن ذالك من ظواهر سلبية تزيد في تعميق مشاعر الفشل والإحباط وفي مقدمتها الخوف والهلع من الامتحان والإضطراب في الأداء بسبب المناخ القاسي الذي تمر فيه الإمتحانات، مما يؤدى إلى تعثر الكثير من التلاميذ ،فيصبح الإمتحان لا يكشف عن مستوى تحصيل التلاميذ الحقيقي ،كما قد يؤدي ذالك إلى إنتشار ظواهر لا تربوية مفسدة،كالغش في الإمتحانات،العدوانية اتجاه المدرسة والمدرسين من أجل مواجهة طغوط الإمتحانات.(محمد الدريج، 1998).

6-4-عوامل أخرى للفشل المدرسي :

6-4-1 - إعادة السنة:

إن إعادة السنة هي إشكالية من الفروض إيجابية لصالح التلاميذ إذ أنها تعتبر فرصة ثانية لإعادة بناء معارفه الأساسية وبالتالي تحسين مستواه الدراسي ؛فالهدف منه أساسا هو تحقيق مستوى مرغوب فيها لكن الوصم "litctage" الذي يمارسه المعلم على هذا التلميذ المعيد للسنة عامل يجعله يعيدها مرة أخرى وتصبح هذه الفرصة من إيجابية إلى سالبة وهذا راجع إلى التصورات الأساتذة ،حول التلاميذ المعيدين مما يخلف آثار سلبية في التوازن النفسي للتلميذ فتسبب له القلق ولعائلته ،فقدان الثقة بالنفس والشك في قدراته فغالبا ما يستقبلون التلاميذ باعتقادات سلبية بالرغم من الإيجابيات ويعتبرونها عبارة عن فشل شخصي وليس طريق للنجاح. هذه النظرة لاتكون بالنسبة لكل الحالات ولا تدوم مدة طويلة وتتغير في العام حسب النتائج المتحصل عليها ،فمن الممكن الحصول على نتائج جديدة والعكس صحيح (في السنة المعادة).((www.lechecscolaire.com/

6-4-2 - الخواف المدرسي:

يلاحظ عن التلاميذ الذين يعانون من عدم الإستقرار يرفضون الذهاب إلى المدرسة ويقاومون بردود أفعال قوية ومخيفة عندما نحاول إجباره يظهر غالبا عند الذكور بين (5-13 سنة) عند الدخول المدرسي في أغلب الحالات لا يتطلب عمل مدرسي كبير يستطيع إستدراك ما فاته لكن
20 - 30 % بقي الخوف لديهم.

6-4-3- التلاميذ الموهوبين:

نقول عن طفل أنه موهوب إذا كان لديه ذكاء مرتفع (Qi= 130)هم أطفال لديهم تراء لغوي (مفردات غنية) منذ الصغر،يدرسون كثيرا، يهتمون بمواضيع أكبر من سنهم، لكن بالرغم من هذا قد يواجهون الفشل بالرغم من أنهم يحبون التعلم والاكتشاف لكن الأستاذ غالبا لا يكون لديه الوقت الكافي لهذا يشعرون بالملل وفقدان الرغبة في التعلم وأغلب الأساتذة لا يستطيعون التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ وبالتالي شعورهم بالنقص (أكدت الدراسات على وجود حالات إنتحار بين التلاميذ في هذه الفئة) .(www.lechecscolaire.com/)

7- نتائج الفشل الدراسي :

يؤثر الفشل المدرسي على التوازن النفسي العاطفي للطفل ، حيث أن الآباء يسقطون طموحاتهم على أبنائهم وخاصة فيما يتعلق بتحقيق مستقبل أفضل ولذلك فان الفشل المدرسي يمثل جرح نرجسي للآباء و من بين نتائج الفشل المدرسي ما يلي :

7-1- الإكتئاب :

عند الطفل ليس كالإكتئاب لدي الراشد ، حيث يظهر أساسا في شكل عجز عن إثباته لوجوده في المحيط الأسري، وأيضا عدم قدرته على مواجهة متطلبات الحياة الاجتماعية والمدرسية أو عدم تحمل الفشل الناتج عن المنافسة الغير ممكنة مع الآخرين. وهذا ما يجعله يعاني الشعور بالذنب ،كما أنه يولد لديه الإنطباع بالشك الوجودي بعدم قدرته على أداء النشاطات المدرسية ، فيوصف الطفل بأنه سلبي ، متوتر يتصرف بطريقة سيئة أمام التغيرات التي يعيشها والإحباطات التي يصادفها في حياته من إضطرابات النوم ، آلام الرأس .... الخ ويرجع ذلك إلى عدم الإنتباه ، اضطرابات الذاكرة وعدم القدرة على مواجهة وضعية منافسة. (www.lechecscolaire.com/)

7-2- اضطرابات السلوك :

لقد أثبتت دراسات حديثة أجراها علماء الاجتماع المدرسي أنه هناك رابط وثيق بين الفشل المدرسي و الاضطرابات السلوكية لدى التلميذ كعدم القدرة على مواجهة الآخرين ، وعدم آداء التلميذ للأعمال المدرسية ، السلوكيات العدوانية والجنوح الذين يسعون من خلالها إلى لفت الإنتباه، أما عند الطفل فالسلوك الأكثر ملاحظة فهو عدم الإستقرار والثبات. وفي المراهقة تتميز إضطرابات السلوك بالسرقة ، الكذب الهروب والتهديم .(www.lechecscolaire.com/).

7-3- تقدير الذات :

يعتبر تقدير الذات كمؤشر على الصحة النفسية الجيدة للفرد ، حيث تعتبر الحاجة إلى تقدير الذات عنصر أساسي في حياته وتتطور هذه الحاجة منذ الطفولة عن طريق ت مع الوالدين ، الأستاذ، الأصدقاء.

فتعريف تقدير الذات يتركز على مفهوم التقييم الذاتي " auto – coaluatio "، فالفرد تعتبر نتائجه ، قدراته ونجاحاته كمعايير وقيم شخصية لتقدير ذاته. لذلك فالفشل المدرسي يخفض من تقدير التلميذ لذاته حيث أن الأفراد الذين يظهرون صورة سلبية للذات يتحصلون على نتائج مدرسية ضعيفة بالنسبة لقدراتهم الفكرية . (www.lechecscolaire.com/)

7- 4-الإجهاد أو الحصر:

ويتمثل غالبا في مجموعة من الاضطرابات المختلفة الخاصة – النفسو جسدية - كآلام البطن آلام الرأس ، التقيؤ ،العادات الحركية ، التأتأة ، التعب مما يؤدي إلى غياب التلميذ عن المدرسة ،و الامتحانات و أحيانا عدم التواصل مع الآخرين .ومشاكل أخرى ، و ذلك قد يكون نتيجة لأسباب متنوعة كالمرض و الاضطرابات العائلية و غيرها من الأمور و سرعان ما يزول هذا الفشل مع زوال السبب أو الدافع .

(www.lechecscolaire.com/)

8- بعض الاقتراحات لتفادي الفشل المدرسي في التعليم الثانوي:

إن الفشل باعتباره منتوجا إنسانيا يمكن تفاديه بالتربية العقلية وبالتفاعل والتكيف مع البيئة، وبالإرادة وتوافر القائد التربوي الذي له القدرة والقوة على التأثير في التلاميذ.

فالفشل المدرسي ليس حتمية مكتوبة في جبين التلميذ ،فكم من عالم ذاق مرارة الفشل وذاق معلموهم وأساتذتهم بهم ذرعا، لكنهم أصبحوا فيما بعد نماذج يحتذي بهم مثل:أديسون،أنشتاين،داروين....الخ

لقد ظل علماء التربية والباحثين في إختصاصات مختلفة فترات من الزمن في دراسة ظاهرة الفشل فأعطوا اقتراحات في مجالات شتي تحيط بالتربية والتعليم كان الهدف منها محاولة الوصول بالفرد والمجتمع إلى مكانة لائقة ومتناسبة مع زماننا هذا، حيث يمكن إصلاح التعليم الثانوي من خلال ما يلي:

- وضع خطة معقولة لتوسيع التعليم الثانوي
- تجهيز المدارس الثانوية بالأساتذة المؤهلين للتعليم.
- إصلاح الجهاز الإداري في التعليم الثانوي.
- إصلاح المناهج والملائمة بينها وبين التطور العلمي والحاجة الاجتماعية الإقتصادية والنفسية القومية.
- إدخال جهاز الإرشاد وإصلاح التفتيش.
- الإهتمام بمضمون الكتب أكثر من الشكل الخارجي.
- تجهيز المدارس الثانوية بالأجهزة الفنية والوسائل التعليمية الكافية.
- حفظ النظام المدرسي وأبعاده من المؤثرات الخارجية.
- إصلاح طرق التدريس، وتدريب التلاميذ على العمل الشخصي والنشاط الحر، وإبعادهم على كل ما يشوش أفكارهم.
- إشباع حاجات التلاميذ الشخصية والاجتماعية، وإشعارهم بأن إدراك النجاح لا يكون بالتيسير بل بالجهد والمشقة.
- الكشف عن ميول التلاميذ واستعداداتهم وتوجيههم إلى الفروع التي تتناسب وقدراتهم.

إن التمكن من هذه الاقتراحات عملية صعبة حيث تقتضي من الدولة الاستعانة بالخبراء والفنين الدارسين لمشاكل التعليم الثانوي والعاملين على إصلاح مناهجه ووضع الخطط الملائمة للحد من ظاهرة الفشل والرفع من نسب النجاح لابد من تضافر عدة جهود نذكر منها على سبيل المثال:

- **التعاون الأسري:**

إن التعاون بين الأسرة والمنزل عامل مهم في إكتساب التلاميذ نجاحات متكررة،فالمنظومة التربوية لا تعمل في فراغ فهي تتأثر بمعطيات الواقع الإجتماعي المتمثل في عدد من المستويات، كالأسرة التي تعد أول مكان لتنمية شخصية التلميذ ونقل التراث الإجتماعي و استيعاب القيم واكتساب الحس المدني.ولا يمكن للمؤسسات التعليمية مهما كانت مؤهلاتها من توفير أساتذة أكفاء ومادة علمية متماشية مع العصر وطرق التربية ووسائل التحصيل للرفع من مردود التعليم مالم تتعاون معهم الأسرة.

- **تحديد معايير الانتقال:**

حيث لا ينبغي أن يكون الإنتقال من سنة إلى أخرى خاضعا للحظ بل ينبغي أن يكون هناك توجيه أفضل للطلاب إلى ما يلائمهم من اختصاصات ومساعدة المتأخرين منهم على اللحاق بأصحابهم، فمعاناة الكثير من التلاميذ من الفشل المدرسي ازدادت خاصة في السنوات الأخيرة حيث تحاول وزارة التعليم الحد منها ولكنها لم تصل بعد إلى الحل المرضى لوجود عدة مشاكل.

- **توثيق الصلة بين البرامج التعليمية والحياة الاجتماعية:**

إن ما نلاحظه هو أن أغلب برامجنا مستقاة من مجتمعات غير مجتمعنا والذي يتميز بخصوصيات تختلف لا محالة عما هو موجود في تلك المجتمعات التي أعدت لها، فما يصلح لغيرنا لا يصلح بالضرورة لنا، وعليه ينبغي مراعاة خصوصيات كل مجتمع حينما تنتقى برامج تعليمية،فالمدرسة لا تصنع الخبرة فقط بل تصنع مواطن المستقبل وتغرس فيه بذور الإيديولوجية التي أرتضتها الأمة له،لهذا لابد أن تعكس البرامج تراث الشعب وتؤكد قيمه،وتدعو إلى التفاني في العمل وحب الوطن وهي معاني ومواقف لا تقتصر على بضعة دروس تلقينية تلقي في حصص التربية الدينية والوطنية بل ينبغي أن يتردد صداها في البرامج التعليمية كلها.

- **تكوين هيئة بيداغوجية وطنية:**

إن وزارة التعليم والتكوين ومختلف مؤسساتها تخلو من هذه الهيئة العلمية التي يكون من وظائفها تصورات علمية تسهر على دعم اختيارات الوطن،فالجدل يكون دائما قائما بين الإطار التنظيري أو الإيديولوجية وبين الممارسة الميدانية للعمل التربوي ،فالإهمال في هذه القضية يتولد عنه استيراد القوالب الجاهزة والصراع حول الأسماء التي يطلقونها عليها والألوان التي يصبغونها بها.

فمن وظائف هذه الهيئة تنشيط الجهد الأكاديمي للبحث الأساسي والتطبيقي والتوجيه السياسي والتربوي لمضمون التعليم وتحديد أهداف الإستراتيجية التربوية على المدى القصير والبعيد.

- **التكوين التربوي المستمر:**

إن التعليم لا يعد تخمينا ولا مجرد إجراءات إدارية ومنشآت مادية ،فما من سنة تمر إلا ويتجدد مضمونه وتتطور تقنياته ويتغير محيطه وهو ما يتطلب تكوينا مهنيا مستمرا قبل وأثناء الخدمة والذي يشمل هيئة التدريس في مستوياتها المختلفة بحيث يكون هذا التكوين متماشيا مع الواقع الإجتماعي ومع التقدم العلمي الذي يستند إلى أبحاث تطبيقية واسعة النطاق.

- **تشجيع النشاطات خارج إطار التمدرس:**

إن تلاميذ التعليم الثانوي وما هم عليه من طاقات متفجرة تقتضى العمل على توجيهها التوجيه اللائق بها حتى لا تتحول إلى آثار سلبية على التلميذ والمؤسسة ،فهذه النشاطات يمكن أن تغرس روح الجدية في الإقبال على الدراسة بنفسية جديدة لا يعرف الملل طريقها.وما نلاحظه في مدارسنا هو تقهقر هذه النشاطات في السنوات الأخيرة التي تشهد تدهورا على مستوى النتائج المدرسية في مختلف المؤسسات التعليمية.(محمد العربي ولد خليفة، 1989ص75-100)

خاتمة الفصل:

الفشل المدرسي عنصر معقد وأسبابه غير محددة ،ولهذا لا توجد دائما حلول حقيقية لهذا يجب أن يكون هناك تواصل بين مختلف العناصر المتدخلة سواء على مستوى المدرسة أو خارجها. وذالك من أجل توسيع فضاء الأسئلة حول أسباب وحلول هذه المشكلة،وقبل كل شيء لا ننسي أن التلميذ هو طفل سريع التطور،وبالتالي فإن وضعية فشل حالية تستطيع الاختفاء بدون تدخل أي فرد، والعكس تلميذ ناجح قد يتعرض للفشل بدون تفسير، فالفشل المدرسي أحيانا مرحلة مهمة في التعلم حيث يسمح للتلميذ بوضع طريقة للتعلم والعمل على متابعة الدروس.

ولهذا يجب علي المنظومة التربوية الاهتمام اللازم بالمشكلات التي يواجهها التلميذ داخل المدرسة و هذا للحفاظ علي الهدف الأساسي من التعليم و هو تحقيق التحصيل الدراسي الجيد داخل المؤسسات التعليمية ، حيث يعتبر الفشل المدرسي من ابرز المشكلات التي تعيق التلميذ و التواصل المدرسي لدى وجب وضع سياسة جيدة للحد من انتشاره في الوسط المدرسي و هذا لعدم الوصول إلي مشاكل أخرى لأنه بداية لعدة مشكلات.

الفصل الثالث

التعليم الثانـــــــوي

الفصل الثالث: التعليم الثانوي في الجزائر
تمهيد
1- مفهوم التعليم الثانوي
2- البنية التنظيمية للتعليم الثانوي
3- مهام ومبادئ التعليم الثانوي
4- وظائف التعليم الثانوي
5- أهمية التعليم الثانوي
6- أهداف التعليم الثانوي
7 - خصائص كل من الأستاذ والتلميذ في التعليم الثانوي
8- دعائم التعليم الثانوي
9- العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ
خاتمة الفصل

تمهيد:

من خلال الأهمية التي يكتسيها التعليم الثانوي باعتباره من أهم المراحل في السلم الدراسي ارتأينا أن نقدم التلميذ بصورة واضحة في هذه المرحلة حيث، يكون في فترة المراهقة التي تعتبر بالغة الحساسية والتي تتداخل فيها العديد من المتغيرات منها العلاقات بين المدرسين والطلبة ومشكلات عديدة تعترض طريق التلميذ وتجعله بعيدا عن مضمار الدراسة وبالأحرى يسأم من الذهاب يوميا إلى المدرسة. ولهذا سوف أتطرق في هذا الفصل إلى كل ما يتعلق بالتعليم الثانوي والعملية التعليمية وخصائص كل منهما.

1- مفهوم التعليم الثانوي

1-1- هو المرحلة التي تأتي بعد مرحلة الإعدادية (الأساسية) وتمتد من سن (15-18) وتتميز هذه المرحلة بعدة خصائص تختلف عن المراحل الأخرى، وأهداف تعليمية مختلفة.

1-2- هو مرحلة من مراحل السلم التعليمي مدتها ثلاثة سنوات على العموم ويمكن اختصارها وتمديدها تبعا لمقتضيات التربية. أعدت لاستقبال التلاميذ المتحصلين على شهادة التعليم الأساسي وغالبا ما يسمى بالتعليم ما بعد الأساسي ، فالتعليم الثانوي يشمل التعليم الإعدادي والثانوي بأنواعه المختلفة

1-3- هو مرحلة طبيعية خاصة من حيث سن الطلاب وخصائص نموهم ويشمل التعليم العام والتعليم الثانوي المتخصص والتعليم الثانوي التقني، وهو تعليم يحتوي على فروع مختلفة يلتحق بها حاملي الشهادة المتوسطة وفقا للأنظمة التي تضعها الجهات المختصة. وتختم هذه المرحلة بشهادة تدعى "شهادة البكالوريا" (رابح تركي، 1990، ص 128).

1-4- معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي والمتوسط وفق شروط تحددها وزارة التربية كما يظهر في المادة33 من الأمرية ومهمته زيادة مواصلة المهمة التربوية ودعم المعارف المكتسبة ،وإدراج التخصص تدريجيا في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع. هذا المستوى من التعليم يهيئ التلاميذ لمواصلة الدراسة في التعليم العالي أو إلى الحياة المهنية مدة التعليم الثانوي 3سنوات تأخذ السنة الأولى شكل الجدع المشترك في العلوم والأدب.(فتاش نورة،2002/2001ص59).

2- البنية التنظيمية للتعليم الثانوي

يمتاز النظام التربوي في الجزائر بالوحدة لثبات مقوماته وبعض من خياراته ومبادئه وأهدافه التي رسمت له بالتنوع لقابليته للتغير والتجدد والتجاوب مع التعديلات المختلفة التي ينقسم إليها النظام التربوي وهي التعليم التحضيري والتعليم الأساسي والثانوي والعالي كما يعد في بنيته الأساسية الحلقة الوسطى التي تجتمع حولها كل أنواع التعليم التي تتكون منها المنظومة التربوية.

إن التعليم الثانوي يشكل نظاما تعليميا يطلق عليه بنظام التعليم الثانوي نظرا لامتداده الطبيعي إلي النظام التربوي ككل على الرغم من أنه في الحقيقة يتفرع إلى:

- التعليم الثانوي العام.

- التعليم الثانوي المتخصص.

- التعليم الثانوي التقني والمهني.

فالبنية التنظيمية للتعليم الثانوي تتوفر على ازدواجية في التنظيم من الناحية التربوية والإدارية وكلها عناصر تظهر عليها ملامح الفاعلية تصورا وعملا والتي تنتهي إلى تداخل وتماسك في المهام والأهداف. (لوشن حسين،2003/2004 .ص151-152)

3- مهام ومبادئ التعليم الثانوي

3-1- المهام الوظيفية:

أصدرت بشأن التعليم الثانوي أنواعا من التشريعات والمراسيم الرئاسية والوزارية وفيها يتضمن مواثيق الثورة ومن بينها ما جاء في المرسوم 76/72 المؤرخ في 16 أفريل1976 والمتعلق بتنظيم مؤسسة التعليم الثانوي وتسيرها والمرسوم88/85 المؤرخ في27 جويلية1985 الذي يحدد مهام التعليم الثانوي وأهدافه ومن بين ما يقرر في بعض مواده من 33 إلى 42 جاء ما يلي:

إن التعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ ودعم معارفهم المكتسبة وتخصصهم التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلاتهم وحاجات المجتمع ومساعدتهم على الانخراط في الحياة المهنية أو مواصلة الدر اسة من أجل تكوين عالي.

- يشتمل التعليم الثانوي على التعليم العام المتخصص، التقني والمهني.
- يلقن التعليم الثانوي في مؤسسات تدعى المدارس الثانوية والمتاقن.

- يمنح آفاق تتناسب وطموحات التلاميذ ويمدهم بخبرات تؤهلهم للاندماج في عالم التربية والتعليم أو عالم الشغل.

3-2- المبادئ التنظيمية:

- مدة التعليم الثانوي 3 سنوات.
- يلقن التعليم الثانوي والمهني والتقني لمستوى التكوين المطلوب من سنة إلى 4 سنوات.
- تختم الدراسة الثانوية بشهادة وتحدد كيفية تنظيمها وتسليمها ومعادلتها بموجب مرسوم وهي شهادة البكالوريا.
- يدرس في التعليم الثانوي أساتذة مختصين وأساتذة التعليم التطبيقي.
- يعمل الأساتذة إما بالدوام الكامل أو الجزئي. (لوشن حسين،1996 ص56).

4- وظائف التعليم الثانوي:

كغيره من مستويات التعليم للتعليم الثانوي وظائف عدة يقوم بها ويهدف إلى تحقيقها نذكر منها:

1. دعم المعارف المكتسبة لدى التلميذ.
2. التخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ والحاجيات المختلفة لمجتمعهم.
3. تعويد التلاميذ على العادات الجسمية حتى يتيسر لهم البناء الجسمي السليم ذو المناعة ضد الأمراض وذلك بممارسة الرياضة.
4. تنمية روح تقدير المسؤولية لدى التلاميذ والعمل على أن يدركوا ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات .
5. إكساب الطلاب المعارف والمعلومات بطرق منظمة تتيح لهم بأن يكونوا فكرة صحيحة على العالم الخارجي وذلك بدراستهم المواد الاجتماعية والجغرافية .
6. مساعدتهم على اجتياز مرحلة المراهقة بأمن وسلام وتبصيرهم بالتطورات النفسية والجسمية
7. اكتساب قدرات الإستدلال والتحليل والتلخيص والفهم.
8. التحكم في اللغة والقدرة على استغلالها في اقتناء المعارف وإثراء الثقافة الوطنية .
9. مواصلة الدراسات العليا بإعطائهم تعليما دو طابع عام يتضمن معارف قاعدية خاصة في الآداب والعلوم والتكنولوجيا. (محمد جودي رضا، 1966).

1-4- وظائف التعليم الثانوي كما حددها علم النفس التربوي:

ويمكن تلخيصها في الأدوار التالية:

- تتيح للتلاميذ فهم دورهم في المجتمع من حيث هم رجال أو نساء بحيث يتقبل كل من الجنسين حقوقه وواجباته ، بالنسبة لكونه فرد في المجتمع في التربية الوطنية .
- تعويد التلميذ على طريقة التفكير العلمي والتفكير النقدي؛ اللذان يساعدانه على النظرة الموضوعية لمشاكل الحياة، وبالتالي العمل على إزالة المعتقدات الفاسدة والتعصب الأعمى، والتخلص من أساليب التفكير الخرافي والتفكير التواكلي.
- العمل على أن يفهم الطلبة الفلسفة الاجتماعية الإقتصادية لبلدهم .
- أن تعمل المدرسة الثانوية على تعويد تلاميذها على تذوق النواحي الفنية المختلفة في الموسيقى والآداب والرسوم... وغيرها من الفنون الجميلة
- أن يعرف التلاميذ الأخطار المحدقة ببلادهم، وأن يفهموا سياسة بلادهم العامة في المجال الدولي (الجامعة العربية، منظمة الوحدة الإفريقية، حركه عدم الانحياز...،)
- العمل على إعداد الطالب للحياة العامة ؛ حتى يستطيع الشباب فهم دوره في المجتمع ويندمج في الحياة الإقتصادية للبلاد .
- إنماء الشعور في نفوس التلاميذ بأهمية الأسرة وأثرها في تماسك المجتمع ومعرفة الأمور التي تساعد على الإستقرار.
- العمل على غرس حب الإطلاع والبحث والميل إلى المعرفة وإجادة اللغة العربية في نفوس التلاميذ.
- الاعتزاز بالشخصية القومية والوطنية لبلادهم والحفاظ عليها بما تعنيه، من لغة، دين، تاريخ، ثقافة...) (محمد جودي رضا، 1966).

5- أهمية التعليم الثانوي

للتعليم الثانوي أهمية بالغة كمرحلة من مراحل التعليم و يمكن إدراج أهميته في النقاط التالية:

1- الربط بين التعليم الأساسي و التعليم العالي أي أنه بمثابة حلقة الوصل بينهما.

2- دعم المعارف المكتسبة .

3- التخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلميذ أو حاجات المجتمع، ويساعد بذالك إما على الإنخراط في العملية التعليمية أو مواصلة الدراسة من أجل تكوين عالي.

ويحدد لنا المخطط الرباعي (1974 – 1977) أهمية المدرسة الثانوية على النحو التالي :

إذا كان التعليم الأساسي يمنح التلاميذ بفضل طريقته المتدرجة في التربية الأساسية ثقافة عامة، ،فإن التعليم الثانوي يعتبر كمرحلة اكتساب و تدعيم لعدد من الوسائل التقنية لهذا التعليم، سيقوم على توأمة التعليم العام بالثانوية العامة، بالتعليم التقني بالثانوية التقنية. (مديرية التعليم الثانوي، أكتوبر 1992 ص2).

6- أهـــــداف التـــعليم الثـــــانوي

يتيح التعليم الثانوي لكل تلميذ باختلاف شعبهم تكوينا ثقافيا أساسيا قصد تحقيق أهداف معرفية و منهجية و سلوكية تسمح لهم باكتساب مهارات تقنية .

أ – الأهـــداف المعـــرفية:

ترمي المعارف التي تدخل ضمن ثقافة تلميذ التعليم الثانوي القاعدية إلى بلوغ الأهداف التالية:

1. التحكم في اللغة العربية بإعتبارها أداة اتصال، تعلم، إيقاظ ، إبداع و تطور في مختلف المجالات العلمية و التكنولوجية .
2. التعرف على التراث الثقافي الوطني بأبعاده الإسلامية.
3. تحقيق أسس التربية الإسلامية القائمة على الإيمان و العلم و العمل و الأخلاق.
4. معرفة التاريخ الوطني في كل عهوده باعتباره أحد المقومات الأساسية للشخصية الجزائرية، ومعرفة جغرافية الجزائر و مكانتها في العالم.
5. تربية المواطن و توعيته بمبادئ حقوق الإنسان و العدالة الاجتماعية و تنظيم المجتمع .
6. معرفة القوانين الكبرى التي تتحكم في علم الأحياء و معرفة الظواهر الفيزيائية .
7. التحكم في الرياضيات كأداة للتحليل و الاستدلال لفهم بعض الظواهر .
8. معرفة لغتين أجنبيتين وحسن استعمالها.

ب- الأهداف التكوينية:

1. تحسينه للهيكل العام للنظام التربوي بالجزائر.
2. استقطابه للتلاميذ وتشجيعهم.
3. إعداده للمتمدرسين بنجاح.
4. يمكن التلاميذ من إستعاب ما اكتسبوه.
5. تلبيته لحاجات المتمدرسين والمجتمع.
6. تعزيزه لملكات التلاميذ وتطويرها.
7. تأهيله للمتمدرسين لمواجهة مستجدات الحياة المدرسية والمجتمعية.
8. تحقيق التوازن المعنوي والمادي لدى التلاميذ.

ج- الأهـــــداف المنهجيــة والسلـوكيـــــة :

يساهم التعليم الثانوي في دعم إكتساب جملة من السلوكيات من شأنها ان تساعد على اتخاذ إجراءات فعالة بالنسبة للنشاطات التعليمية و لذا تعطى الأولوية للأهداف التالية:

1. تنمية القدرة على الملاحظة والاستدلال و متابعة عملية إكتساب أدوات الاتصال بمختلف الأشكال. (مديرية التعليم الثانوي، أكتوبر 1992 ص2)
2. تنمية القدرة على القياس، وإصدارا لأحكام الموضوعية.
3. تنمية القدرة على التقويم الذاتي.
4. تنمية روح البحث والتوثيق الذاتي بإثارة حب الإطلاع في المجال الفكري.

د- المهارات الفنية:

من الكفاءات التقنية التي يسعى التعليم الثانوي إلى إكتسابها للتلميذ نذكر :

1. التحكم في تقنية تسجيل المعلومات و أخذها.
2. التحكم في تقنية تقديم و تنظيم المعلومات.
3. التحكم في تقنية تقديم العروض .
4. التحكم في تقنية التمثيل و التعبير البياني.

7- خصائص كل من الأستاذ والتلميذ في التعليم الثانوي

7-1- خصائص أستاذ التعليم الثانوي:

إن تداخل الموقف التعليمي و تشابكه يحتاج بدون شك إلى شخص مؤهل يقوم بتوجيه الموقف التعليمي توجيها منظما و إيجابيا حتى يصل إلى تحقيق الأهداف المسطرة. لذلك فإن نجاح العملية التعليمية يتوقف على المعلم الذي تتوفر فيه خصائص و صفات و مهارات. بعضها تتوفر في شخصيته و بعضها الآخر يعود إلى مرحلة إعداده و تدريسه في معاهد إعداد المعلمين. (المبروك عثمان أحمد وآخرون،1990،ص12،11) و من بين هذه الخصائص نذكر:

7-1-1- الخصائص الجسمية:

يتوجب على المعلم أثناء قيامة بمهنة التعليم أن يكون حريصا كل الحرص على استخدام حواسه جميعا، فهو أثناء شرح الدرس يتابع انطباعات التلاميذ ويحتاج في ذلك كله أن تكون حواسه سليمة حتى يكون قادرا على توصيل أفكاره إلى التلاميذ وملاحظة ردود أفعالهم وبذالك يكون مسيطر على الموقف

التعليمي،ويتجنب كل ما يعيق عملية التعلم،حيث أنه كلما كان هناك خلل في الحواس (النظر، السمع، اللمس، الشم، الذوق) يؤدي إلى فشل المعلم في التحكم في سير الدروس ويؤثر سلبا على علاقة المعلم بالتلاميذ وعلى مستواهم التعليمي.

كما يتوجب على المعلم أن يكون خالي من العيوب الحركية.وأن يكون سليم النطق لأن المعلم عندما يكون في حوار مع تلاميذه يحتاج لأن يكون سليما تماما في نطقه وكلامه وألا يعرقله في نشاطه أي عائق جسمي، حتى يوصل ما يريد قوله والتفكير فيه.(المبروك عثمان أحمد وآخرون،1990ص13).

7-1-2- الخصائص العقلية:

يعتبر المعلم المصدر الرئيسي للمعرفة التي يتحصل عليها التلاميذ،حيث يستطيع ان ينقل لهم المعارف الحسية وكذالك المعارف المجردة،ويحفزهم في الإقبال عليها،وذالك حسب قدرات التلميذ ورغباته لذلك يحتاج المعلم ان يكون متوفرا على القدرات العقلية الكافية حتى يقوم بمهمته على أكمل وجه وعلى ذلك يتعين على المعلم أن:

1. يتوفر على ذكاء كافي لكي يقوم بمهمته في التعليم ويتمكن من الإحاطة بالموضوع الذي يدرسه،وأن يكون قادرا على شرحه ويقوم بتوضيحه للتلاميذ.
2. أن يكون مستوعبا للمفاهيم التي يقدمها لتلاميذه ويقوم بتحليلها ويدرك العلاقات بينها، وأن يجعلها في مستوى فهم التلاميذ وملائمة لقدراتهم المعرفية.
3. أن يتوفر على قدرة الإبداع والتأمل، وأن يتعامل مع المعلومات والمفاهيم في إطار علاقتها بالحياة.
4. يتعين عليه إثارة تفكير تلاميذه إلى التأمل والتحليل والوقوف على الحقائق الجديدة والتفسيرات المتجددة.
5. أن يكون متحرر في تفكيره قادرا على النظر للمواقف من عدة جوانب وزوايا مختلفة.
6. أن تكون له القدرة على الإقناع العلمي والتفكير المتنوع.

7-1-3- الخصائص المعرفية:

لكي يحقق المعلم الأهداف التي سطرها من قبل وحتي يتمكن من توصيل أهداف درسه فإنه مطالب بالتعمق في ثلاث مهارات أساسية:

1. معرفته للمادة التي يدرسها.
2. معرفته لخصائص النمو التي يمر بها التلاميذ.
3. معرفته للدوافع التي تترك التلاميذ يقبلون على التعلم.

فعلى المعلم ان يوسع دائرة فهم التلاميذ للمادة التي يدرسها كونها نظاما قائما من المعرفة له خصائصه، وتركيباته، وعليه فالمعلم الذي يتمكن من استيعاب المادة الدراسية ويحسن إتقانها يجعل من التلاميذ يقبلون عليها.

7-1-4- الخصائص المهنية:

ويقصد بها أن يكون المعلم متمكن من كفايات التدريس وأساليب التقويم.وما يعتمد منها على التقديرات الموضوعية،مع المشاركة في النقد، وإبداء الرأي حول المنهج والمدرسة والتلاميذ،كما يجب أن تتوفر فيه مجموعة من المواصفات التي تعد معيارا لكفاءة الأستاذ وحبه لمهنته.إذ لابد أن يتوفر عنصر الرغبة حتى يتمكن بالدرجة الأولي من أداء وظيفته على أكمل وجه كما يجب تحديد أدوار المعلم وتحليلها تحليلا علميا، وبالتالي تقديم البرامج من حيث المحتوي والوسيلة والأساليب التقويمية (مصطفى غالب، 1980ص94).

7-2- خصائص تلميذ التعليم الثانوي :

خلال هذه المرحلة يكون التلميذ في مرحلة المراهقة و لهذا يتميز بمجموعة من الخصائص نجملها في النقاط التالية:

7-2-1- الخصائص الجسمية:

في هذه المرحلة يمر التلميذ بتغيرات جسمية تتميز بالنمو السريع للجسم ، زيادة الطول و الوزن، كما ينمو الشعر في مواضيع عديدة من الجسم كما يلاحظ تضخم في الصوت بالنسبة للذكور ، و يكون رقيق و ناعم بالنسبة للإناث هذه التغيرات تجعل المراهق ينتبه إلى جسمه و يعلق عليه أهمية كبيرة ، و تزداد هذه الأهمية حيث ينظر إليه كمركز للذات، كما يلاحظ أيضا إتقان المهارات الحركية كنشاط رياضي . (فؤاد البيهي السيد 1975 ص 275)

7-2-2- الخصائص العقلية :

في هذه المرحلة يكون الإهتمام مركزا على النمو العقلي لأهميته بالنسبة للتوجيه التربوي حيث تزداد القدرة على التفكير المنطقي المنظم ، كما ينمو ذكاء التلاميذ في هذه المرحلة حيث تصبح لهم إمكانية إظهار بعض السلوكيات المعرفية و التي من خلالها يتم الكشف عن ميول التلاميذ ، و هذا من خلال القدرات التي يظهرونها و التي تبدأ في البروز كالقدرة على العمليات الحسابية اللغوية و العملية.

كما يلاحظ أن تلاميذ هذه المرحلة يبدون مجموعة من الاستعدادات لقدراتهم الذهنية كالاستيعاب والفهم والانتباه ،و هي تتفاوت من فرد إلى آخر و حسب المرحلة العمرية التي يمرون بها وهو ما يسمى بالفروق الفردية ، كما تظهر لديهم القدرة على التخيل خاصة فيما يتعلق بالتعبير اللفظي نظرا لاكتسابهم اللغة ، كما يستطيعون التذكر بحيث يربطون الأحداث السابقة و الجديدة ، ويشاركون في إعطاء آرائهم حول مشكلات مجتمعهم وهذا ما يبين الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة . (فؤاد البيهي السيد 1975 ص 275)

7-2-3- الخصائص الانفعالية:

يمر تلميذ المرحلة الثانوية بمظاهر انفعالية عديدة أين تتطور لديه مشاعر الحب ، و يتضح ذلك من خلال الميل نحو الجنس الآخر ، يحس بالفرح و السرور عندما يشعر بالقبول و التوافق الإجتماعي وأهم ما يجلب له الفرح و السرور هو النجاح الدراسي .

كذلك نلاحظ لديه الحساسية الانفعالية التي تعود إلى عجزه المالي الذي يقف كعائق أمام تحقيق رغباته ، و نجد هذه المرحلة ثنائية المشاعر أو التناقض الوجداني، بحيث يشعر التلميذ بالإنجداب و النفور للشيء نفسه، كما يتعرض التلميذ للاكتئاب واليأس والانطواء والآلام نتيجة ما يتعرض له من إحباط ، و أهم مثيرات الغضب هو شعوره بالظلم والحرمان وشعوره بأن الآخرين لا يفهمونه أو قوة الظروف والضغوط الاجتماعية عليه ،و ذا مراقبة سلوكه بكثرة ،الفشل والإحباط ،كما نجد أيضا في بعض المواقف الخوف عند التعرض للخطر وكذلك المخاوف الصحية والاجتماعية مثل تفكك الأسرة و المخاوف المدرسية. (فؤاد البيهي السيد 1975 ص 275)

7-2-4- الخصائص الاجتماعية:

إن الحياة الاجتماعية للمراهقة أكثر اتساعا و شمولا و تميزا من حياة الطفولة ، فيعد النمو الاجتماعي جانبا مهما في حياة تلميذ الثانوية فهو يبرز سلوكيات في الواقع الذي يعيش فيه ، خاصة من ناحية تمرده على الواقع كالسخرية على آراء زملائه ،و التعصب للرأي ،كما يلاحظ في هذه المرحلة الاهتمام باختيار الأصدقاء .و في هذه المرحلة يمكن للتلميذ أن يتأثر بشخصية أساتذته فيحاول تقليدهم في أفكارهم و تصرفاتهم ،و هنا يأتي دور الأستاذ في تلقينهم المبادئ و المثل الاجتماعية التي تظهر من خلال اتجاهاتهم و سلوكهم. (فؤاد البيهي السيد 1975 ص 275)

8- دعائم التعليم الثانوي

لتحقيق أهداف ومهام التعليم الثانوي على أكمل وجه لابد للتعليم الثانوي أن يرتكز على دعائم أساسية نذكر منها ما يلي:

8-1- الإدارة المدرسية:

حيث يعرفها الحريري بأنها: "مجموعة من النشاطات التي تقوم بها هيئة المدرسة لتهيئة الجو المناسب الذي تتم فيه العملية التربوية التعليمية بما يحقق السياسة التعليمية المرسومة وتنفيذ أهدافها" (مهدي صالح السرماني، 1988ص6)

وعليه فإن مهام الإدارة المدرسية تنحصر في تنفيذ السياسات التربوية والتي تخططها الإدارة التعليمية كونها تمثل جزءا منها،حيث تعتبر الإدارة المدرسية عملية تنظيم وتوجيه للفعاليات التربوية داخل المدرسة وخارجها بأسلوب تعاوني،ديمقراطي،مرن من اجل تحقيق الأهداف التربوية

من خلال هذين التعريفين يمكن استخلاص تعريف إجرائي للإدارة المدرسية وهو كما يلي:

- "الإدارة المدرسية هي جهاز يعمل على الإشراف التعليمي، الفني الاداري لجميع النشاطات داخل نطاق المدرسة بما يحقق السياسة التربوية العامة في إطار منظم لتفادي الخلل الذي قد يصيب نظام المدرسة،وخاصة السلوكيات المنحرفة التي تظهر عند الطلاب المراهقين. (المجلة التربوية،العدد126 سبتمبر1998،ص94).

8-1-1- خصائص الإدارة المدرسية:

من أهم الخصائص التي تتسم بها الإدارة المدرسية ما يلي:

1. أن تتعدى دائرة السلطة لاسيما إذا تجاوزت مسؤولية عضو ما في تنظيم العلاقات داخل المؤسسة التعليمية اللازمة والنظام والهدوء الكفيل بتحقيق النتائج الإيجابية للتلاميذ سواء أكانت متعلقة بالتحصيل أو تلقينه أسمى أنماط المعاملة، وفي حالة عدم تعديها لهذه الدائرة فإنها تولد لدى التلميذ ردود فعل عكسية،كالشغب ،المشاكسة والعنف.
2. تسيير وتطوير أساليبها وإمكانياتها بما يخدم التغيرات الطارئة في شتى الجوانب المختلفة للحياة عمليا وتقنيا.
3. تكاثف الجهود بين أعضائها والعمل على بعث روح التضامن والتشاور وتبادل الأفكار.

4. قراراتها الإدارية والتربوية يجب أن تكون مبنية على أسس علمية، وملاحظات سليمة بعيدة عن الأحكام الذاتية.(علي أوحيدة 1995 ص 4)

وعليه فالإدارة المدرسية تقوم بالمهام المنوطة بها وذلك قصد الوصول إلى أساليب وطرق سليمة وناجعة لتحسين الأداء وتحقيق عملية التعليم من جهة ومن جهة أخرى ضبط سلوكيات الطلاب داخل المجتمع المدرسي.

8-2- الأستاذ:

يعتبر الأستاذ احد أهم الأطراف في العملية التعليمية، فهو مسؤول على اكتساب الطلبة المعارف والمهارات الضرورية وقد عرفت مهمته التربوية تطورا ملموسا.فهو مطالب باستخدام انجح الأساليب والطرق التعليمية على ان يكون موجها ومرشدا وقادرا على جعل الطلبة في مواقف النقاش والجدل، وتحمل المسؤولية ومن ثم يعمل على تنمية الجوانب المختلفة للطلبة، العقلية والروحية والنفسية والبدنية وينعكس ذلك في تصرفاته وسلوكياته وأقواله.

لقد أصبحت مهمة الأستاذ في الوقت الحاضر أعم واشمل فهو يعمل على تزويد النشء بالمهارات العملية، والاتجاهات العاطفية، والعادات العقلية السليمة اللازمة لهم في حاضرهم. (إسماعيل على 1994 ص 284).

8-1-2- تكوين الأستاذ:

لقد تطورت النظرة إلى إعداد الأستاذ حيث أصبح يراعى فيها عدة جوانب منها الثقافة العامة، الخاصة والمهنية،والتكلم عن تكوين الأستاذ يبين لنا اتجاهين أو نوعين من هذا التكوين:

- **الاتجاه الأول:"الاتجاه الأكاديمي"**

ويتم هذا النوع من التكوين في المعاهد التكنولوجية، ويعتبر الجانب المعرفي هو الأساس في إعداد المعلم خاصة في مادة تخصصه ويشير "FERRY"في كتابه عن تكوين الأساتذة إلى:" ضرورة اكتساب الأستاذ أولا للمعارف ونماذج التفكير الخاصة بالمادة الدراسية أو المواد التي يدرسها مع ضرورة إلمامه بالتعليمية. ولأجل أن تكون كفاءته مضاعفة يتحتم على الأستاذ اكتساب مختلف المعارف والمعلومات حول نمو الطفل والمراهق حول طريقة التعليم،مناهج التقويم وتسير الأفواج،إضافة إلى عدم التكافؤ الاجتماعي والثقافي" (FERRY(G).1983; P49) .

- **الإتجاه الثاني:"الإتجاه المهني أو التكويني أثناء الخدمة"**

وهو الذي يهتم بإعداد المعلم مهنيا وتربويا إذ يؤكد أغلب المختصين في إعداد المعلم على أهمية الجانب العلمي،هذا الإعداد يتيح للمعلم العمل على تطبيق ما درسه من معلومات أكاديمية في المدرسة،فعلى المعلم أن يمزج بين التكوينين على أساس أن لكل من النوعين أهمية ودور في العملية التعليمية.

8-2-2- ادوار ومهام الأستاذ:

تتلخص مهام وادوار الأستاذ أثناء قيامه بمهمته التربوية والتعليمية في النقاط الأساسية التالية:

1. الأستاذ مسئول عن التعليم بفضل خبراته التربوية والتعليمية الهادفة التي تكون مرتبطة بميول واتجاهات الطلاب من جهة، وأهداف العلم والتكنولوجيا من جهة أخرى. والحرص الشديد على بعث روح التفاعل وذلك بتكوين علاقات ودية مع الطلاب، ومراعاة الفروق الفردية لكل طالب.
2. الأستاذ موجه ومرشد وذلك من خلال محاولته التعرف على احتياجات الطلاب ومشاكلهم وتوجهاتهم ويساعدهم على حل هذه المشاكل وذلك في إطار نوع من الإرشاد النفسي والتربوي.
3. الأستاذ كوسيط للثقافة وذلك من خلال إكسابه للطلبة القيم العليا لمجتمعهم عن طريق الصحف والبرامج والرحلات وغيرها، ومحاولة إدماجهم بفعالية في الثقافة التي تسود مجتمعهم من معتقدات، قيم وآداب.
4. الأستاذ كعضو داخل أسرة المدرسة عليه ان يسخر كل قدراته وإمكانياته لتكوين علاقات مع مختلف أعضاء المدرسة، لتحقيق النجاح في العملية التربوية.
5. الأستاذ كقدوة فهو يؤثر بشكل ايجابي على الطلبة من الناحية السلوكية لتفادي تصرفات منبوذة داخل الفصل.(نبيل السما لوطي 1980 ص 74)

8-3 الطالب «المتعلم»

ان أهم مرحلة يمر بها الطالب في مرحلة الثانوية هي مرحلة المراهقة، والتي تأتي بمعناها العام بالبلوغ وتنتهي بمرحلة الرشد فهي بهذه الصفات عملية بيولوجية حيوية عضوية في بدئها وظاهرة اجتماعية في نهايتها.(فؤاد البيهي السيد 1975 ص 275)

ومن أهم الخصائص التي يتميز بها الطالب في التعليم الثانوي ما يلي:

1. انفعالاته قوية يشوبها الحماس.
2. يزداد فرح الطالب الثانوي كلما شعر بالقبول والتوافق الاجتماعي.
3. الخوف من أهم موضعات الخوف لدى الطالب المرحلة الثانوية والمتمثلة في المخاوف المدرسية مثل: الخوف من الامتحانات والفشل المدرسي...

8-4- المنهج:

يشتق اسم المنهج من المفهوم الصحيح للتربية،وانطلاقا من أن التربية تعني النمو الشامل والمنسجم للمتعلم في جميع جوانبه فإن المنهج كما ذهب في تعريفه الدكتور على راشد بأنه :« كل ما تقدمه المدرسة لتلاميذها لتحقيق نموهم الشامل، نموا روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان.».(على راشد،1984ص47)

من خلال من خلال هذا التعريف، فالمنهج ينطوي على جميع الطاقات المسخرة لخدمة الطلاب في شتى الجوانب منها المقررات المدرسية والكتب والمراجع والوسائل التعليمية، أساليب التقويم من اختبارات وغيرها.

8-4-1 خصائص ومقومات المنهج:

تتلخص الخصائص الأساسية للمنهج في النقاط التالية:

- المحور الذي يدور حوله المنهج هو التلميذ نفسه، فأساس المنهج خبرات الطالب وتنميته في جوانب مختلفة.
- اتساع محتوى المنهج من خلال الكتب المدرسية.(على راشد 1994ص 48)

أما بالنسبة لمقومات مناهج التعليم الثانوي هي: « أنها تساير التطور التعليمي، والتقدم الفني وأنها تتفق مع خصائص الحياة الحديثة وحاجاتها، وأنها تبني على التجارب النفسية والتربوية، وتكون مشتملة على قسم عام مشترك وقسم متنوع، تراعي أهداف التعليم الثانوي ووظائفه.»

من خلال ما ورد سابقا، فإن المنهج التربوي يهدف إلى إشباع حاجات المتعلم من تربية وتعليم. ولا تتجسد هذه الأهداف السامية الا بتضافر جميع الجهود في الوسط المدرسي، أما في حالة تطبيقه السيئ أو عدم جدوى محتواه فإن ذلك يؤدي إلى وجود صراعات نفسية لدى الطلاب كبوادر تمهيدية السلوكات السوية مثل السلوكيات العدوانية في الوسط المدرسي.

9- العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ

يعتبر موضوع العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ ونوعية المعاملة المتبادلة بينهما وما مدى تأثيرها على سلوك التلميذ من بين المواضيع الأكثر تداولا بين علماء النفس وعلماء التربية لأنهما المحورين المهمين في العملية التعليمية.

إن العلاقة التربوية علاقة مباشرة تنمو داخل القسم من خلال الفضاء الدراسي سواء كان يسوده صور التنافر أو التجاذب وقد عرفها مارسيل بوستيك بأنها:"مجموعة من الصلات الاجتماعية التي تربط المربي بالتلميذ قصد التوجه بهؤلاء نحو أهداف مرسومة".(أحمد شبشوب1991، ص251)

9-1- أبعاد العلاقة التربوية:

تبين الأبحاث التي أجراها "D-ANIDASPY"بين عامي 1969-1976التأثير الكبير الذي تلعبه العلاقات التربوية السلبية أو الإيجابية في مستوى نجاح التلاميذ وفي مدى إخفاقهم أو تفوقهم.

وفي هذا السياق يتضح أن للعلاقة التربوية أبعادا من أهمها:

9-1-1- البعد الفكري:

إن العلاقة التربوية تربط الأطراف المتواجدة بساحة الفصل من أجل التواصل المعرفي وهذا التواصل يتم من خلال تمرير معارف مدرسية من الأستاذ إلى التلميذ.

إن إستخدام الأستاذ أساليب تعليمية مناسبة لتحقيق أهداف التدريس ولزيادة إستعاب وفهم التلاميذ من شأنها أن تكون نوعا من التبادل المعرفي بينه وبين تلاميذه فتزيد فعاليته في العمل والمثابرة.

9-1-2- البعد الإجتماعي:

تتيح العلاقة بين الأستاذ والتلميذ علاقة نفسية إجتماعية من شأنها أن تؤثر في المناخ السائد داخل الفصل فهي تربط بين طرفين إنسانين يعيشان الوضعية التربوية بكل أبعاد شخصيتها ،حيث أن العلاقة التربوية الجيدة تنمي لدى الطالب روح المبادرة والإعداد والتنظيم للنشاطات المدرسية التي من شأنها أن ترفع من مستوى تفكيره واقتحامه الميادين. والتي توضح له مشواره الدراسي وتزيد من مستوى تعليمه وعلاقته الاجتماعية، كما أن من شأن العلاقات التربوية تعزيز أسلوب الحوار والمناقشة والاستماع إلى الآراء والأفكار المختلفة لبناء معرفي متكامل. (عبد الرحمان صالح الأزرق،2000ص236).

9-1-3- البعد النفسي:

للتلميذ طاقة نفسية قابلة للتشكيل تتم في سياق العلاقة التربوية،حيث تخلق تشابكات علا ئقية على مستوى سلوكي كل من الأستاذ والتلميذ.وهذا يعني أن لسلوك الأستاذ داخل الفصل أثرا مباشرا وانعكاسا آنيا

على سلوك التلميذ ويقول بوستيك في هذا الصدد:" إن الناظر للعلاقة التربوية من بعدها النفسي الإجتماعي يلاحظ ترابطا في سلوك كل من المدرس وتلاميذه ذلك أن نوعية سلوك الأستاذ من شأنها أن تكون لدى الأساتذة أنواع معينة من السلوك نراها لدى نفس التلميذ عندما يكون مع أستاذ آخر"، ومنه نستطيع أن نقول أن الأستاذ يؤثر بسلوكياته المختلفة على نفسية الطلاب ويظهر ذلك من خلال تعاملاته وتصرفاته مع الآخرين.

9-1-4- البعد اللاشعوري:

تجري العلاقة بين مستويين متكاملين مستوى العلاقات النفسية الاجتماعية ومستوى العلاقات اللاشعورية،والتي تتجلى من خلال وعي المربي وهذا ما أشار إليه المربي الفرنسي"مارسيل بوستيك"<<إن وضعية الفصل مجال لجملة من العلاقات اللا شعورية التي تتشابك وتتعارض وتتضاد>>.

- على مستوى الأستاذ:

لقد بات من المؤكد اليوم أن الأستاذ يمرر لطلابه حالته أكثر مما يمرر لهم المعلومات وهذا ما أشار له "هاشينو" "إن العلاقات التربوية التي تسود الفصل تتأثر بشخصية المدرس عامة والبعد اللاشعوري لهذه الشخصية بصفة أخص"(أحمد شبشوب 1991،ص308-309)

- على مستوى التلميذ:

إن أول سلوك يتأثر به التلميذ داخل الفصل الدراسي هو سلوك التشبه أي أنه يحاول التشبه بمن حوله من الأساتذة وهذا التشبه قد يكون إما سلبيا أو إيجابيا. (أحمد شبشوب 1991،ص308-309)

خلاصة الفصل:

يحتوي التعليم الثانوي على عدة تخصصات تلائم كل رغبات الطلبة كما ان له أهداف كثيرة يسعى لتحقيقها من تزويد الطالب بالعلوم والمعارف كما يسعى لمساعدة الأفراد على اكتشاف ميولهم ورغباتهم وخاصة ان الطلاب في مرحلة المراهقة، وهذه الأهداف لا يمكن ان تتحقق دون أشخاص مختصين فيها كالأساتذة والإدارة، ولكون الأستاذ صاحب الرسالة النبيلة وجب عليه ان يتحلى بمجموعة من الصفات الإنسانية والأخلاقية دون ان ننسى تمكنه من مادته ليكون ناجحا في أداء أدواره التي أوكلها المجتمع إليه كمربي لشخصية الطالب، أما الطالب فيعتبر محور العملية التربوية لذا فهو يستحوذ على اغلب إهتمام هيئة التعليم كما يمتاز الطالب المراهق بمجموعة من الخصائص سواء كانت في النمو الجسمي أو العقلي المعرفي أو الانفعالي الاجتماعي وله مهام يجب الالتزام بها كالأمانة في العمل المدرسي والتعاون مع باقي الزملاء، ولهذا استوجب على جميع الأطراف التربوية ان تلبي احتياجات الطالب النفسية والاجتماعية والترويحية، بمعنى أن يكون تحت العناية المستمرة والدائمة ليكون مستعدا للعطاء والتفوق.

الجانب

التطبيقي

الفصل الرابع

الإطار التطبيقي للبحث

الفصل الرابع: الإطار التطبيـــــــــــــقي
تمهيد
1- الدراسة الاستطلاعية
1-1 أداة الدراسة الاستطلاعية
1-2 عينة الدراسة الاستطلاعية
1-3 تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية
2- الدراسة النهائية
2-1 التذكير بفرضيات البحث
2-2 مجالات الدراسة
2-3 منهج الدراسة
2-4 عينة الدراسة
2-5 أدوات وتقنيات البحث

تمهيد:

يعكس الجانب الميداني للدراسة خطة العمل المنهجي للبحث التي سار وفقها الباحث،مع تحديد الأدوات والوسائل المستخدمة، والتي تعبر في مجملها عن واقع موضوع البحث ميدانيا من خلال التأكد من فرضياته إما بإثباتها أو نفيها.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى في إعداد البحث العلمي يقوم بها الباحث من أجل الإلمام بجميع جوانب الموضوع، هذا ما يمكنه من اكتشاف الجوانب الخفية التي تخص المشكلة المدروسة وذلك من خلال احتكاكه بواقع المشكلة، وتهدف دراستنا هذه إلى معرفة تصورات أساتذة التعليم الثانوي تجاه الفشل المدرسي ومن أهم أهداف الدراسة الاستطلاعية هي مساعدة الباحث في بناء وضبط محاور وعبارات الاستمارة.

1-1- أداة الدراسة الاستطلاعية:

مادامت الدراسة تتعلق بتصورات أساتذة التعليم الثانوي تجاه الفشل المدرسي فإننا فضلنا الاعتماد على سؤال مفتوح وجه إلى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وهم أساتذة التعليم الثانوي وكان على النحو التالي:ماهي تصوراتكم تجاه ظاهرة الفشل المدرسي في التعليم الثانوي؟.

1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية هم أساتذة التعليم الثانوي وقد تم اختيارهم من بين أربع ثانويات، وقد راعينا في اختيار عينة البحث بعض المتغيرات كالجنس والخبرة، وذالك لمعرفة أثرها على تصورات الأساتذة.

1-3- تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد طرح السؤال المفتوح على الأساتذة والتي كانت صيغته كالتالي: ماهي تصوراتكم تجاه ظاهرة الفشل المدرسي في التعليم الثانوي؟ .حيث تحصلنا على إجابات مختلفة وهذا يرجع إلى خصائص الأساتذة وقبل تحليل نتائج هذه الدراسة حاولنا التطرق إلى بعض جوانب تحليل المحتوى والتي استقيناها من آراء بعض الباحثين المهتمين بالموضوع. فحسب تحليل"لورانس برادين"لمضمون الأسئلة المفتوحة الذي تناوله في كتابه تحليل المضمون(1979، ص58-62) تبين لنا أن مثل هذه الأجوبة تتطلب توزيع الأجوبة حسب مقاييس الموضوع المدروس وعلى هذا الأساس قمنا بالبحث على الوحدات الأساسية ثم الأصناف.

ولما كانت دراستنا الاستطلاعية تهدف إلى الكشف عن تصورات الأساتذة تجاه الفشل الدراسي

في التعليم الثانوي، فضلنا الاعتماد على تحليل المحتوي المتعلق بموضوع الكلام أو الفكرة الرئيسية"thématique" معتمدين في ذلك على الجانب الكمي لبناء الاستمارة.

ويتضح مما سبق بأن العملية الأساسية في هذا النوع من التحليل تكمن في تقسيم الأفكار إلى أنواع وأصناف"Catégorisation "وفي هذا الشأن تحدث L.Bardin (1977;p119) على التصنيف وأهميته معتبرا إياه عملية تتطلب خطوات بنائية. وحسب R; Mucchielli (1979 p ;35) هناك طريقتين لتحديد

الأصناف وهما:

- الأصناف ذات الصلة بفرضيات البحث.

- الأصناف التي تعتمد على الاستنتاج مما يتطلب أولا إحصاء وحدات البحث مع التركيز على تلك التي لها دلالة قصد تفحصهم وتنسيقهم لاستخراج الأصناف.

هذه باختصار أوجه بناء الأصناف عند المهتمين بتحليل المحتوي كتقنية للكشف عن الجوانب المبهمة

وتنظيمها وترتيبها.

لقد استخلصنا مما سبق الكيفية التي ساعدتنا في تحديد الأصناف التي من خلالها نقدم نتائج الدراسة الاستطلاعية حسب الجدول التالي:

المحور	الأصناف	العبارات	التكرار
تصورات الأساتذة لمفهوم الفشل المدرسي	مفهوم الفشل	- إعادة السنة فقط - عدم القدرة على اكتساب المعارف الأساسية	2
	ماذا يمثل فشل التلميذ	- فشل إصلاحات المنظومة التربوية - فشل في الحياة الإجتماعية - فشل الأسرة في الإهتمام بالتلميذ	3
	مؤشرات للحكم على فشل التلميذ	- تكرر فشله عدة مرات - لا يعطي أهمية للعلم - لديه صعوبات	3
التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي	الفشل المدرسي يرجع للتلميذ	- عدم اهتمام التلميذ بإنجاز الواجبات المنزلية. - نقص الدافعية عند التلميذ - الغياب المتكرر للتلميذ عن الحصص الدراسية. - عدم اهتمام التلميذ بالدراسة. - طريقة التلميذ الخاطئة في المراجعة .. - عدم توظيف التلميذ للمكتسبات القبلية. - عدم تركيز التلميذ داخل القسم.	7
	الفشل المدرسي يرجع للأستاذ	- ضعف تكوين الأساتذة وخاصة خلال مسارهم الدراسي. - نقص الدورات التكوينية للأساتذة. - سوء معاملة بعض الأساتذة. - عدم قدرة الأساتذة التحكم في القسم. - طريقة تقديم الأساتذة للدروس.	5
	الفشل المدرسي يرجع للنظام التربوي	- عدم استعمال الأدوات البيداغوجية الحديثة - النظام التربوي المعمول به حاليا. - فشل في إصلاحات المنظومة التربوية. - عدم احترام رغبة التلميذ في عملية التوجيه. - نقص الوسائل التي تسهل تطبيق البرامج . - عدم تلائم البرنامج الدراسي مع الفروق الفردية بين التلاميذ.	6
التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الإجتماعية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي.	يرجع الفشل المدرسي للأسرة	- عدم متابعة الأسرة للتلميذ. - ضعف المستوي الإقتصادي للأسرة. - ضعف المستوى الثقافي للوالدين - أساليب الوالدين التربوية.	4
	يرجع الفشل المدرسي للمحيط الإجتماعي	- توفر فرص العمل خارج مجال الدراسة. - نقص المراكز التثقيفية. - المظاهر السلبية في المجتمع.	3
المجموع			33

جدول رقم (04) يوضح نتائج الدراسة الإستطلاعية.

2- الدراسة النهائية:

2-1- التذكير بفرضيات البحث:

الفرضية العامة:

تختلف التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي باختلاف جنسهم وخبرتهم.

الفرضيات الجزئية:

الفرضية الجزئية(01):

تختلف التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه مفهوم الفشل المدرسي في التعليم الثانوي .

الفرضيات الإجرائية:

1- تختلف التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه مفهوم الفشل المدرسي في التعليم الثانوي حسب الجنس.

2- تختلف التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه مفهوم الفشل المدرسي في التعليم الثانوي حسب الخبرة.

الفرضية الجزئية(02):

تختلف التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي.

الفرضيات الإجرائية:

1- تختلف التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي حسب الجنس.

2- تختلف التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي حسب الخبرة.

الفرضية الجزئية(03):

تختلف التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الإجتماعية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي

الفرضيات الإجرائية:

1- تختلف التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الإجتماعية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي حسب الجنس.

2- تختلف التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الإجتماعية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي حسب الخبرة.

2-2- مجالات الدراسة:

2-2-1-المجال الجغرافي:

تحتوي ولاية جيجل على 34 ثانوية والموزعة على مختلف بلدياتها. وقد تمت هذه الدراسة على مستوى بلدية الميلية والتي تضم 4 ثانويات وقد تم إختيار العينة من مجموع الثانويات الموزعة على مستوى البلدية بطريقة مقصودة.فقد وقع اختيارنا على هذا المجال الجغرافي بالذات وهذه البيئة أو المنطقة دون غيرها لاعتبارات تسهل مجريات سير البحث، حيث تساهم في توفير الوقت والجهد مقارنة مع الإمكانيات المتوفرة.

2-2-2-المجال البشري:

شملت الدراسة عينة من أساتذة التعليم الثانوي والبالغ عددهم 200 أستاذ، موزعين على 4 ثانويات على مستوى بلدية الميلية.والجدول التالي يوضح توزيع عدد الأساتذة في كل ثانوية

إسم الثانوية	عدد الأساتذة
1- ثانوية لحمر عمار سطارة.	38
2- ثانوية الصديق بن يحي الميلية.	60
3- ثانوية هواري بومدين الميلية.	52
4- متقنة زيت محمد الصالح الميلية.	50
- المجموع	200

جدول رقم (05):يوضح توزيع الأساتذة على مستوى كل ثانوية.

2-2-3-المجال الزمني للدراسة :

تمت الدراسة الميدانية بما فيها الدراسة الاستطلاعية(من 10حتى24 -01- 2010) وتوزيع الاستمارة (بين3-19 ماي 2010)، وهذا مع حرصنا على الحضور الشخصي أثناء توزيع الاستمارة.

2-3- منهج الدراسة:

كل دراسة في الحقيقة تحتاج إلى منهج قائم بذاته،ويعتبر أهم خطوة يقوم بها الباحث للحصول على نتائج أكثر دقة وتنظيم، وبحكم طبيعة الموضوع "التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي" فقد إستعملنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع البيانات وتبويبها وتحليلها وتفسيرها. حيث يعرف سامي محمد ملحم المنهج الوصفي :" أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أومشكلة محددة.وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.(سامي محمد ملحم 2006، ص370).

2-4-عينة الدراسة:

هي جزء من المجتمع وممثلة لخصائصه وعليه يمكن دراسة الكل عن طريق الجزء وكلما كان المجتمع الإحصائي دقيقا كلما كان من السهل تحديد واختيار العينة، فهي مجموعة جزئية من مجتمع له خاصية أو خصائص مشتركة، حيث تقارب صفات وخصائص العينة صفات وخصائص المجتمع الكلي للدراسة (مراد مرداسي وآخرون، 2008).

ولما كان موضوع البحث يفرض نوع معين ومناسب من العينات تعددت طرق اختيار العينة، وذالك تبعا للظروف الموضوعية ومتطلبات الضبط العلمي والإمكانيات المتاحة، وهو اختيار نراعي فيه قواعد علمية دقيقة تمكن من تعميم نتائج العينة على المجتمع الأصلي، ويشتمل المجتمع الأصلي لهذه الدراسة على جميع أساتذة التعليم الثانوي الموزعين على مستوى بلدية الميلية والتي تقدر بـ 4 ثانويات والتي تضم 200 أستاذ.

وانطلاقا من خصائص المجتمع الأصلي للدراسة اعتمدنا في بحثنا هذا على العينة العشوائية الطبقية، التي تبدو لنا الأقرب في تمثيل المجتمع الأصلي.

2 -4-1- العينة العشوائية الطبقية:

تعد العينة العشوائية الطبقية احد أنواع العينات الاحتمالية، حيث تعتمد على تقسيم المجتمع إلى فئات أو طبقات والتي تمثل خصائص المجتمع الأصلي .ثم يتم الاختيار العشوائي ضمن كل فئة أو طبقة (محمد خليل عباس وآخرون 2007 ، ص67).

2-4-1-1- تقنيات استخراج العينة:

نسبة العينة = العينة/ المجتمع الأصلي

نسبة العينة = 150/ 200

نسبة العينة = 0.75 ومنه حساب عدد الأساتذة لكل طبقة:

- مثلا الثانوية الأولى (لحمر عمار): 0.75× 38 = 28
- وعليه نأخذ 28 أستاذ من ثانوية لحمر عمار بطريقة عشوائية. وبنفس الطريقة نختار عدد التلاميذ من باقي الثانويات والموضحة في الجدول التالي:

العينة / الثانويات	مجموع الأساتذة في كل ثانوية	العينة المختارة
1- ثانوية لحمر عمار سطارة.	38	28
2- ثانوية الصديق بن يحي الميلية.	60	45
3- ثانوية هواري بومدين الميلية.	52	39
4- متقنة زيت محمد الصالح الميلية.	50	38
- المجموع	200	150

جدول رقم (06): يبين التقسيم الطبقي للعينة.

وبهذه الطريقة تم اختيار عينة الدراسة، حيث قمنا باختيار أفراد العينة (الأساتذة) في كل ثانوية بطريقة عشوائية ،تم قمنا بكتابة أسماء الأساتذة في كل ثانوية على قسيمات ووضعت داخل بوثقة تم قمنا بعملية السحب وهكذا حصلنا على العينة التي طبقت عليها دراستنا. والمتمثلة في 150 أستاذ من أصل 200 أستاذ.

2-5- أدوات وتقنيات البحث:

يلجأ الباحث في تحقيق (بحث) ميداني إلى مصادر جمع المادة العلمية الميدانية، سواء كان التحقيق كميا أوكيفيا، بهدف الإحاطة بالظاهرة ميدانيا، ويتم جمع هذه المادة العلمية الميدانية من الميدان مجال الدراسة عن طريق أدوات جمع البيانات والتي قد تكون إما : الملاحظة، المقابلة، الاستمارة، الوثائق أو السجلات الإدارية.

وحسب (J.C; Abric "(1994;p58"فإن اختيار الأداة يرتبط بطبيعة الموضوع ومجتمع الدراسة وكذا الجانب النظري الذي يبرر الدراسة، ومن أجل تحقيق الأهداف المسطرة للدراسة اعتمدنا على الاستمارة.

2-5-1- الإستمارة:

تعد الإستمارة من أكثر الوسائل استخداما وشيوعا في عملية جمع البيانات،وذالك بالنظر إلى الأهداف التي تحققها هذه الأداة من اختصار للوقت والجهد والتكلفة وإمكانية توزيعها على عدد كبير من الأشخاص فهي حسب صالح مصطفى فوال:"الوسيلة العلمية التي تساعد الباحث على جمع الحقائق و المعلومات من المبحوث...." (صالح مصطفى فوال دون سنة،ص 239) ومن بين أهداف اختيار الإستمارة نذكر ما يلي:

- تمهيد الأرضية بطريقة كمية للإطلاع على محتوي التصورات الاجتماعية لدى الأساتذة.
- طبيعة الموضوع الذي يعتبر ذا أبعاد تربوية والذي يتماشى مع الطرائق الاستفهامية.
- الاستمارة تمتاز بالتقنين مادامت تقلل من مخاطر الذاتية.
- حسب(1994)" J.c; Abric" فإن للتصورات وظيفة توجيهية إذن تنتج نظاما للتطلعات وبما أن طبيعة المجتمع الأصلي للدراسة يشترك أفراده في نفس المهام وبما أن الاستمارة تهدف إلى استخراج النواحي الكمية على حد تعبير(M.angers (1996;p164 فإننا نريد أن نصل إلى هذه التطلعات بطريقة كمية.

2-5-2- بناء الاستمارة:

لقد تم الاعتماد في بناء الاستمارة على ما يلي:

- الإستناد إلى الوسائل التي ثم استخدامها لجمع المعلومات.
- العودة إلى الإطار النظري الذي تضمنته الدراسة.
- الرجوع إلى آراء المحكمين الذين أبدوا بعض الملاحظات.
- الإستناد إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية.

وتتكون الإستمارة المعتمدة في هذه الدراسة على جزئين:

الجزء الأول: ويتضمن بيانات أولية عن بعض خصائص الأساتذة مثل:الجنس والخبرة.....إلخ

الجزء الثاني: ويتضمن اقتراحات يجيب عليها المبحوث، وقد قسم هذا الجزء إلى 3 محاور:

المحور الأول: ويتعلق بتصورات الأساتذة لمفهوم الفشل المدرسي ويتضمن ثلاث أصناف:

- تصور الأستاذ لمفهوم الفشل ،ويتكون من (مؤشرين)
- ماذا يمثل فشل التلميذ بالنسبة للأستاذ،ويتكون من (3مؤشرات)

- مؤشرات يحكم بها الأستاذ على فشل التلميذ، ويتكون من (3مؤشرات)

المحور الثاني:ويتعلق بالتصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي ويتضمن ثلاث أصناف:

- أسباب تتعلق بالتلميذ وتتكون من (7مؤشرات)
- أسباب تتعلق بالأستاذ وتتكون من(5مؤشرات)
- أسباب تتعلق بالنظام التربوي وتتكون من (6مؤشرات)

المحور الثالث: ويتعلق بالتصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الإجتماعية للفشل المدرسي في

التعليم الثانوي ويتضمن صنفين:

- أسباب تتعلق بالأسرة وتتكون من (4مؤشرات)
- أسباب تتعلق بالمحيط الإجتماعي وتتكون من (3مؤشرات).
- وهذا ما سنوضحه في الجدول التالي:

محاور الإستمارة	رقم السؤال
- التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه مفهوم الفشل المدرسي .	من 03 إلى 06
- التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي.	من 07 إلى 21
- التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الإجتماعية للفشل المدرسي.	من 22 إلى 26

جدول رقم (07): يبين توزيع الأسئلة على محاور الإستمارة.

2-5-3- صدق الأداة:

لكي تؤدي الاستمارة غرضها حاولت الحرص على توفر عوامل الصدق في مختلف عباراتها، فالصدق كما عرفه أحمد محمد الطيب (1999، ص 209) هي"القدرة على قياس ما وضع الاختبار لقياسه" وعندما كانت عبارات الاستمارة موزعة على محور واحد فضلنا الاعتماد على آراء المحكمين للتأكد من صدق العبارات حيث قمنا بتقديم الاستمارة مرفقة بالإشكالية وفرضيات البحث إلى أستاذين من قسم علم النفس والعلوم التربوية (الأستاذ الدكتور: لبيض عبد المجيد ، والأستاذ الدكتور:حسيني أبو القاسم) ممن

نعتقد أن خبرتهم ومعارفهم في مجال التصورات الاجتماعية تساعدنا كثيرا في ضبط عبارات الاستمارة وعلى العموم فقد وافق الأساتذة على الاستمارة مع تقديم بعض الاقتراحات التي أخذناها بعين الاعتبار والتي كانت تدور حول:

- عدم وضوح بعض العبارات
- تغير البدائل وإضافة بعض العبارات مثل أخرى واذكرها في كل العبارات.

2-5-4- توزيع الإستمارة:"La passation"

انطلقنا في هذه المرحلة في شهر ماي 2010 ، وقد قمنا بتوزيعها في أماكن متفرقة دون الأخذ بعين الإعتبار مكان محدد، لكن حدودها الجغرافية لم تتجاوز ولاية جيجل.

2-5-5- التفريغ:"Le dépouillement"

تفريغ البيانات هي عملية تتم بعد الإنتهاء من جمع المعلومات عن طريق الإستمارة التي ثم توزيعها على المبحوثين وهذا لتسهيل عملية تحليل النتائج، وأثناء التفريغ قمنا بترميز المعطيات لتسهيل المعالجة الإحصائية.

2-5-6-الترميز:"Le codage"

ترميز البيانات هي خطوة نقوم بها عن طريق إعطاء رمز معين للمعلومات المحصل عليها من الإستمارة وذلك لتسهيل المعالجة الإحصائية، وقد قمنا بترميز المعلومات كما يلي:

بالنسبة لمتغير الجنس:

1:ذكر

2:أنثى

بالنسبة لمتغير الخبرة:

1: أقل أو يساوي خمس سنوات

2: خمس سنوات وأكثر

بالنسبة للمتغيرات الأخرى:

1:موافق

2:غير موافق

3:إجابة آخري

2-5-7-المعالجة الإحصائية:"Traitement statistique des données"

بعد جمع البيانات عن طريق توزيع استمارة البحث على عينة الدراسة والإجابة عليها، ثم تفريغ إجاباتهم ومعالجتها إحصائيا حتى لا تبقى مبهمة ويستطيع القارئ الإطلاع عليها وفهمها،وفي المعالجة الإحصائية للمعطيات المحصل عليها تم الإعتماد على:

- تفريغ البيانات بالإعتماد على برنامج(Excel).
- معالجة البيانات التي تم تفريغها باستعمال برنامج "stat Box "Pro version 6.6 طبعت من طرف "Grimmersof "
- معالجة البيانات بالإعتماد على التكرارات والنسب المئوية بالإضافة إلى حساب التقاطعات بين المتغيرات، وهذا بفضل برنامج "stat Box "Pro version 6.6 والذي سهل لنا مهمة الوصول إلى نتائج سريعة وصادقة.

أ- التكرارات والنسب المئوية:"Les tris a plat"

هذه الطريقة تسمح لنا بالإجابة على سؤال "كم" دون الإهتمام بالعلاقة بين المتغيرات، كما تسمح لنا بتحديد وبطريقة فعالة خصائص مجتمع البحث.<< Y.Benatia;2008 >>

ب- التقاطع بين المتغيرات: "Les tris croisés"

هذه الطريقة تسمح لنا بتحديد العلاقة بين المتغيرات المستقلة، وهذا باستعمال اختبار k^2الذي هو عبارة عن اختبار لا بارامتري يستعمل للإستدلال على أن هناك فروق دالة إحصائيا بين متغيرين. ."N.Gauvrit;2005"

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على التقاطع بين المتغيرات لتعزيز النتائج المتحصل عليها من التكرارات والنسب المئوية وإعطائها أكثر عمقا ومصداقية.

الفصل الخامس

عرض، تحليل ومناقشة النّتائج

الفصل الخامس: عرض و تفسير نتائج البحث
1 - المعالجة الإحصائية ونتائج الدراسة
2- نتائج التقاطع بين المتغيرات
3- تفسير النتائج العامة للبحث
خاتمة البحث
المراجع
الملاحق
ملخصات الدراسة

1-1- المعالجة الإحصائية ونتائج الدراسة:

توزيع العينة حسب متغير الجنس:

	التكرار	النسبة المئوية
ذكرٍ	78	%52
أنثى	72	%48
المجموع	150	%100

جدول رقم (08):يبين توزيع العينة حسب متغير الجنس.

متغير الجنس:

إن لعامل الجنس تأثير كبير على طبيعة تصورات الأساتذة، لهذا أخذناه كمتغير من أجل معرفة طبيعة الإختلافات الموجودة بين الذكور والإناث وقد كانت عينة البحث متقاربة فيما بين الذكور والإناث.

توزيع العينة حسب متغير الخبرة:

	التكرار	النسبة المئوية
5سنوات	32	%21.33
5سنوات وأكثر	118	%87.67
المجموع	150	%100

جدول رقم (09): يبين توزيع العينة حسب متغير الخبرة.

متغير الخبرة:

من خلال الجدول التالي نلاحظ أن نسبة87.67% من الأساتذة تفوق خبرتهم 5سنوات أما نسبة21.33% فخبرتهم لا تتعدى 5سنوات، لهذا أخذناه كمتغير من أجل معرفة طبيعة الاختلافات الموجودة بين الأساتذة ذو الخبرة العالية من الأساتذة قليلو الخبرة.

أ-التعليق على نتائج المحور الأول: الخاص بتصورات الأساتذة لمفهوم الفشل المدرسي.

العبارة رقم 01:

هل ترى أن الفشل الدراسي هو:

الإجابة	موافق	غير موافق	إجابة أخرى
إعادة السنة فقط	%60	%35.34	%4.66
عدم القدرة على اكتساب المعارف الأساسية	%73.33	%23.33	%3.33

جدول رقم (10):يبين توزيع العبارة رقم (01)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة ب60% تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة ب35.34% وهذا يدل على وجود اختلاف في تصورات الأساتذة تجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي فحسب تصورات الأساتذة فالفشل المدرسي لا يعني إعادة السنة فقط فهناك فئة من الأساتذة ترى أن الفشل المدرسي هو عدم القدرة على اكتساب المعارف الأساسية حيث بلغت نسبة الموافقة ب73.33%والتي فاقت نسبة عدم الموافقة والمقدرة ب23.33% وهذا يدل على وجود فئة أخرى وهم الأساتذة التي كانت لهم إجابات أخري وقدرت نسبتهم ب8%والتي ترى بأن الفشل المدرسي هو عدم نجاح التلميذ في اجتياز امتحان من الامتحانات إذن فتصور الأساتذة لمفهوم الفشل المدرسي يختلف من فئة إلى أخرى.

العبارة رقم(02):

هل ترى أن فشل التلميذ دراسيا يعني:

الإجابة	موافق	غير موافق	إجابة أخرى
فشل إصلاحات المنظومة التربوية	%53.34	%40	%6.66
فشل في الحياة الإجتماعية	%50.66	%46.66	%2.66
فشل العائلة في الإهتمام بالتلميذ	%73.33	%23.33	%3.33

جدول رقم (11): يبين توزيع العبارة رقم (02)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة ب53.34% تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة ب40% وهذا يدل على وجود اشتراك في تصورات الأساتذة حيث يرجع الأساتذة الفشل المدرسي للتلميذ إلى فشل العائلة في الإهتمام بالتلميذ بالدرجة الأولى وذالك بنسبة73.33 % ثم إلى فشل إصلاحات المنظومة التربوية وذالك بنسبة53.34%وأخيرا إلى فشل في الحياة الاجتماعية وذالك بنسبة50.66% أما نسبة عدم الموافقة فلم تتجاوز50%وهي على الترتيب التالي: فشل في الحياة الاجتماعية بنسبة46.66%ثم تليها فشل إصلاحات المنظومة التربوية بنسبة40%وأخيرا فشل العائلة في الإهتمام بالتلميذ بنسبة 23.33% وهناك فئة من الأساتذة كانت لها إجابة أخرى فالتلميذ الفاشل في نظرهم هو تلميذ فاشل في جميع الأصعدة وقدرت نسبتهم بـ 12 % بالرغم من أنها نسبة قليلة إلا أنها تعبر عن تصور فئة من الأساتذة.

العبارة رقم (03):

هل ترى أن التلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ:

الإجابة	موافق	غير موافق	إجابة أخرى
تكرر فشله عدة مرات	%57.34	%40	%2.66
لديه صعوبات	%74.66	%20	%5.33
لا يرغب في الدراسة	%86.66	%6.66	%6.66
كسول	%74.66	%22.33	%3

جدول رقم (12): يبين توزيع العبارة رقم (03)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة تفوق نسبة عدم الموافقة وهي على الترتيب التالي : نقص الدافعية في المرتبة الأولى بنسبة 86.66%،أما كسول ولديه صعوبات ففي المرتبة الثانية بنسبة74.66% أما تكرر فشله عدة مرات فبنسبة 57.34% وهذا يدل على وجود اختلاف في تصورات الأساتذة تجاه التلميذ الفاشل دراسيا أما بالنسبة لنسبة عدم الموافقة فلم تتجاوز50% وهذا يدل على أن الأساتذة كانت لديهم إجابات أخرى قدرت ب18%حيث ترى هذه الفئة أن التلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ لا يستطيع مسايرة زملائه وهي نسبة قليلة إلا أنها تعبر عن تصور فئة من الأساتذة.

ب- التعليق على نتائج المحور الثاني: الخاص بالتصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوام البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي

العبارة رقم (01):

هل ترى أن عدم اهتمام التلميذ بالدراسة يعتبر سبب لفشل التلميذ؟

الإجابة	موافق	غير موافق
عدم الإهتمام بالدراسة	%54	%46

جدول رقم (13): يبين توزيع العبارة رقم (01)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة ب54% تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة ب46% وهذا يدل على وجود اشتراك في تصورات الأساتذة حيث يرجع الأساتذة الفشل المدرسي للتلميذ إلى عدم اهتمام التلميذ بالدراسة وحسب رأى الأساتذة هذا راجع إلى المظاهر السلبية المنتشرة في المجتمع كالبطالة بالإضافة إلى طغيان الجانب المادي على العلمي وتوفر فرص العمل خارج مجال الدراسة مما يجعل التلميذ لا يهتم بالدراسة.

العبارة رقم (02):

هل تعتبر أن عدم إنجاز الواجبات المنزلية يعتبر سبب لفشل التلميذ؟

الإجابة	موافق	غير موافق
عدم انجاز الواجبات المنزلية	%63.34	%36.66

جدول رقم(14) يبين توزيع العبارة رقم (02)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة ب63.34% تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة ب36.66% وهذا يدل على وجود اشتراك في تصورات الأساتذة حيث يرجع الأساتذة الفشل المدرسي للتلميذ إلى عدم انجاز التلميذ لواجباته المنزلية وحسب رأى الأساتذة هذا راجع إلى كسل التلميذ وعدم رغبته في التعلم. وفي بعض الأحيان يرجع السبب إلى عدم قدرة التلميذ على انجاز واجباته بسبب صعوبة الدروس وعدم اهتمام الأسرة بمشاغله الدراسية مما يؤدي إلى تدهور نتائجه الدراسية وهذا ما عبر عنه الأساتذة الغير موافقين.

العبارة رقم (3):

هل ترى أن نقص الدافعية يعتبر سبب لفشل التلميذ؟

الإجابة	موافق	غير موافق
نقص الدافعية عند التلميذ	%72.66	%27.34

جدول رقم(15): يبين توزيع العبارة رقم(03)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة ب72.66% تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة ب 27.34%وهذا يدل على وجود اشتراك في تصورات الأساتذة حيث يرجع الأساتذة الفشل المدرسي للتلميذ إلى نقص الدافعية عند التلميذ وحسب رأى الأساتذة فإن تحفيز التلاميذ وإثارة دافعيتهم نحو التعلم المدرسي يؤدي إلى تحسين المردود الدراسي وتحقيق النجاح، وأن الرسوب في الدراسة كثيرا ما يرتبط بنقص الدافعية وعدم الإهتمام خاصة في ظل انعدام فرص العمل أمام الخرجين وتدني قيمة الشهادة العلمية في المجتمع وطغيان المادة على حساب العلم والتعلم.

العبارة رقم (04):

هل ترى أن الغياب المتكرر للتلميذ يعتبر سبب لفشله؟

الإجابة	موافق	غير موافق
الغياب المتكرر للتلميذ	%72	%28

جدول رقم(16):يبين توزيع العبارة رقم (04)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة ب72% تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة ب 28%وهذا يدل على وجود اشتراك في تصورات الأساتذة وهذا يعني أن الأساتذة موافقون على أن غياب التلميذ يؤدي إلى فشله،فالغياب المتكرر للتلميذ عن المدرسة يجعله متأخر عن زملائه مما يجعله يشعر بالعجز والكسل فيبدأ بالانقطاع تدريجيا عن المدرسة،مما يؤدي به إلى الفشل في نهاية السنة الدراسية،بالرغم من النسبة الكبيرة التي توافق على أن الغياب المتكرر للتلميذ يعتبر سبب لفشله إلا أن هناك نسبة من الأساتذة ترى بأن غياب التلميذ سبب غير كاف لتفسير الفشل المدرسي للتلميذ بل هناك أسباب أخرى لتفسير الفشل.

العبارة رقم (05):

هل تعتقد أن ضعف المكتسبات القبلية للتلميذ يعتبر سبب لفشله؟

الإجابة	موافق	غير موافق
ضعف المكتسبات القبلية	%71.34	%28.66

جدول رقم (17): يبين توزيع العبارة رقم (05)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة ب71.34% تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة ب28.66% وهذا يدل على وجود اشتراك في تصورات الأساتذة وهذا يعني أن الأساتذة موافقون على أن ضعف المكتسبات القبلية للتلميذ يؤدي إلى فشله ،فضعف المكتسبات القبلية للتلميذ تؤدي إلى ضعف نتائجه الدراسية مقارنة مع زملائه .فالتلاميذ الذين ينتقلون من سنة دراسية إلى أخري ويجدون أنفسهم لا يمتلكون أدنى المعلومات التي تشكل لهم القاعدة التي يبنى عليها ما سيكتسبونه في السنوات المقبلة، ، بالرغم من هذا هناك فئة من الأساتذة لديها تصور مختلف حيث ترى أن ضعف مكتسبات التلميذ القبلية سبب غير كاف لفشله وترى بأنه هناك أسباب أخرى لتفسير الفشل المدرسي للتلميذ.

العبارة رقم (06):

هل تعتبر أن طريقة التلميذ الخاطئة في المراجعة سبب لفشله؟

الإجابة	موافق	غير موافق
طريقة التلميذ الخاطئة في المراجعة	%73.34	%26.66

جدول رقم (18): يبين توزيع العبارة رقم (06)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة ب73.34% تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة ب26.66% وهذا يدل على وجود اشتراك في تصورات الأساتذة وهذا يعني أن الأساتذة موافقون على أن طريقة التلميذ الخاطئة في المراجعة تعتبر سبب لتفسير فشله. فالحفظ عن ظهر قلب دون استيعاب، يؤدي إلى نسيان المعلومات أثناء الامتحان وبالتالي الحصول على علامات ضعيفة.

كما أن ترك الدروس تتراكم ومراجعتها ليلة الامتحان، يؤدي إلى الضغط على التلميذ وخاصة في فترة الامتحانات، فيؤدي ذالك إلى توثر التلميذ وتشوش المعلومات، إلا أن هناك فئة من الأساتذة تحمل تصور مختلف حيث تعتبر الطريقة الخاطئة للتلميذ في المراجعة سبب غير كاف لتفسير فشله بل هناك أسباب أكثر خطورة منه.

العبارة رقم(07):

هل ترى أن عدم تركيز التلميذ داخل القسم يعتبر سبب لفشله؟

الإجابة	موافق	غير موافق
عدم تركيز التلميذ داخل القسم	%72.66	%27.34

جدول رقم (19):يبين توزيع العبارة رقم (07)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة ب 72.66% تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة ب 27.34 % وهذا يدل على وجود اشتراك في تصورات الأساتذة وهذا يعني أن الأساتذة موافقون على أن عدم تركيز التلميذ داخل القسم يعتبر سبب لفشله، فالتلاميذ مفرطوا الحركة أو المشاغبين لا يستطيعون التركيز طوال الحصة الدراسية، لكن هذا سبب غير كاف لتفسير فشل التلميذ وهذا ما عبرت عنه فئة من الأساتذة.

العبارة رقم(08):

هل تعتقد أن عدم استعمال الأدوات البيداغوجية الحديثة يعتبر سبب لفشل التلميذ؟

الإجابة	موافق	غير موافق
عدم استعمال الأدوات البيداغوجية الحديثة	% 45.33	% 54.67

جدول رقم (20):يبين توزيع العبارة رقم (08)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة عدم الموافقة والمقدرةب54.67 % تفوق نسبة الموافقة والمقدرة ب 45.33 % وهذا يدل على وجود اختلاف في تصورات الأساتذة فأغلب الأساتذة لا يوافقون على أن عدم استعمال الأدوات البيداغوجية الحديثة يعتبر سبب لفشل التلميذ إلا أن هناك نسبة من الأساتذة توافق على أن عدم استعمال الأدوات البيداغوجية الحديثة يعتبر سبب لفشل التلميذ ، حيث يؤكدون على ضرورة استعمال الأدوات البيداغوجية لأن الدروس النظرية تحتاج دائما إلى التطبيقات لإثراء المعارف والمعلومات حتى لا تكون دروس مملة وذات طابع روتيني.

العبارة رقم(09):

هل ترى أن سوء معاملة الأستاذ يعتبر سبب لفشل التلميذ؟

الإجابة	موافق	غير موافق
سوء معاملة الأستاذ	%66.67	%33.33

جدول رقم (21):يبين توزيع العبارة رقم (09)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة بـ 66.67 % تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة بـ 33.33 % وهذا يدل على وجود اشتراك في تصورات الأساتذة وهذا يعني أن الأساتذة موافقون على أن سوء معاملة الأستاذ يعتبر سبب لفشل التلميذ ويتجلى ذالك في بعض التصرفات والسلوكيات عند الأساتذة، كالتميز بين التلاميذ فنجد بعض الأساتذة يتعاملون مع التلاميذ النجباء ويهملون البقية الذين لديهم مستوى فكري متوسط أو ضعيف بالإضافة إلى استعمال العنف والضرب مع بعض التلاميذ مما يولد لديهم خوف من المعلم وكره للدراسة.إلا أن هذه النسبة غير كافية للتأكيد على أن فشل التلميذ يرجع لسوء معاملة الأستاذ فهناك أسباب أكثر خطورة وهذا ما عبرت عنه فئة من الأساتذة.

العبارة رقم (10):

هل تعتقد بأن طريقة تقديم الأساتذة للدروس يعتبر سبب لفشل التلميذ

الإجابة	موافق	غير موافق
طريقة تقديم الأساتذة للدروس	%58	%42

جدول رقم (22):يبين توزيع العبارة رقم (10)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة بـ 58% تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة بـ 42 % وهذا يدل على وجود اشتراك في تصورات الأساتذة وهذا يعني أن الأساتذة موافقون على أن لطريقة تقديم الأساتذة للدروس دور في نجاح أو فشل التلاميذ فعلى الأستاذ أن يختار الطريقة المناسبة والتي تثير رغبة التلاميذ في التعلم،بالرغم من هذا فهذا السبب غير كاف لتفسير الفشل وهذا ما أكدته فئة من الأساتذة فهي ترى بأن هناك أسباب أخرى تبرر فشل التلاميذ وتعتبر أكثر خطورة.

العبارة رقم (11):

عدم تحكم الأستاذ في القسم يعتبر سبب لفشل التلميذ.

الإجابة	موافق	غير موافق
عدم تحكم الأستاذ في القسم	%60	%40

جدول رقم (23):يبين توزيع العبارة رقم (11)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة بـ 60% تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة بـ 40% وهذا يدل على وجود اشتراك في تصورات الأساتذة وهذا يعني أن الأساتذة موافقون على أن عدم تحكم الأستاذ في القسم يعتبر سبب لفشل التلميذ فكلما كان الأستاذ متحكم في القسم كلما زادت نسبة نجاح التلاميذ، بالرغم من هذا فهذا السبب غير كاف لتفسير الفشل وهذا ما أكدته فئة من الأساتذة فهي ترى بأن هناك أسباب أخرى تبرر فشل التلميذ.

العبارة رقم(12):

هل تعتقد أن نقص الدورات التكوينية للأساتذة يعتبر سبب لفشل التلميذ؟

الإجابة	موافق	غير موافق
نقص الدورات التكوينية للأساتذة	%64.66	%35.34

جدول رقم(24):يبين توزيع العبارة رقم(12)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة بـ 64.66% تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة بـ 35.34% وهذا يدل على وجود اشتراك في تصورات الأساتذة وهذا يعني أن الأساتذة موافقون على أن نقص الدورات التكوينية للأساتذة يؤدي إلى عدم إلمام الأساتذة ببعض الدروس والجوانب الخاصة بالبرنامج وخاصة النظام الجديد المقاربة بالكفاءات فمعظم الأساتذة لا يتحكمون في هذه التقنية الجديدة.إلا ان هناك فئة من الأساتذة ترى بأنه سبب غير كاف لتفسير فشل التلميذ بل هناك أسباب أخري تساهم في فشل التلميذ وهي أكثر خطورة.

العبارة رقم(13):

التوجيه الخاطئ للتلميذ يعتبر سبب لفشل التلميذ.

الإجابة	موافق	غير موافق
التوجيه الخاطئ للتلميذ	%80	%20

جدول رقم (25):يبين توزيع العبارة رقم(13)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة بـ 80 % تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة ب 20 % وهذا يدل على وجود اشتراك في تصورات الأساتذة وهذا يعني أن الأساتذة موافقون على أن التوجيه الخاطئ للتلميذ يعتبر سبب لفشل التلميذ، فعدم احترام رغبة التلميذ يؤدي به إلى سوء التوافق بين قدرات التلميذ والشعبة التي وجه إليها مما يؤدي بالتلميذ إلى الفشل. إلا أن هناك فئة من الأساتذة ترى بأنه سبب غير كاف لتفسير فشل التلميذ بل هناك أسباب أخري تساهم في فشل التلميذ .

العبارة رقم(14):

هل تعتقد أن كثافة البرنامج الدراسي يعتبر سبب لفشل التلميذ؟

الإجابة	موافق	غير موافق
كثافة البرنامج الدراسي	%59.33	%40.67

جدول رقم(26):يبين توزيع العبارة رقم(14)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة بـ 59.33 % تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة بـ 40.67 % وهذا يدل على وجود اشتراك في تصورات الأساتذة وهذا يعني أن الأساتذة موافقون على أن البرنامج المكثف يعتبر سبب لفشل التلميذ، أي أن البرنامج المكثف مع عدم ملائمة المدة الزمنية التي تستغرقها السنة الدراسية ولهذا يجد المعلم نفسه أمام برنامج طويل وساعات عمل قليلة نظرا للعامل الزمني (أيام العطل، فترة الامتحانات) مما يؤدي إلى إسراع المعلم في إنهاء المقرر الدراسي على حساب فهم التلاميذ.

العبارة رقم(15):

هل تعتقد أن صعوبة الدروس يعتبر سبب لفشل التلميذ؟

الإجابة	موافق	غير موافق
صعوبة الدروس	%52.67	%47.33

جدول رقم (27):يبين توزيع العبارة رقم (15)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة بـ 52.67% تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة بـ 47.33% وهذا يدل على وجود اشتراك في تصورات الأساتذة وهذا يعني أن الأساتذة موافقون على أن صعوبة الدروس يعتبر سبب لفشل التلميذ وهذا دليل على ضعف مستوى التلاميذ وعدم قدرتهم على استيعاب الدروس لأن هذه الدروس لا تتماشي مع قدراتهم، إلا أن هناك فئة من الأساتذة ترى بأنه سبب غير كاف لتفسير فشل التلميذ بل هناك أسباب أخر ى تساهم في فشل التلميذ.

العبارة رقم(16):

هل ترى أن عدم تلائم البرنامج الدراسي مع الفروق الفردية للتلميذ يعتبر سبب لفشله؟

الإجابة	موافق	غير موافق
عدم تلائم البرنامج الدراسي مع الفروق الفردية للتلميذ	%53.33	%47.33

جدول رقم(28):يبين توزيع العبارة رقم (16)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة بـ 53.33% تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة بـ 47.33% وهذا يدل على وجود اشتراك في تصورات الأساتذة وهذا يعني أن الأساتذة موافقون على أن عدم تلائم البرنامج الدراسي مع الفروق الفردية للتلميذ يعتبر سبب لفشله.

ج - التعليق على نتائج المحور الثالث:

الخاص بالتصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الإجتماعية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي.

العبارة رقم(01):

هل ترى أن انبهار التلميذ بالمظاهر السلبية الموجودة في المجتمع يعتبر سبب لفشله؟

الإجابة	موافق	غير موافق
انبهار التلميذ بالمظاهر السلبية الموجودة في المجتمع	%68.66	%31.34

جدول رقم (29):يبن توزيع العبارة رقم(01)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة بـ 68.66 % تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة ب 31.34 % وهذا يدل على وجود اشتراك في تصورات الأساتذة وهذا يعني أن الأساتذة موافقون على أن انبهار التلميذ بالمظاهر السلبية الموجودة في المجتمع يعتبر سبب لفشله فانبهار التلميذ بهذه المظاهر(الإدمان، التدخين، البطالة، رفقاء السوء..) تفقده قيمة العلم ويتجه نحو الانحراف.

العبارة رقم(02):

هل ترى أن عدم متابعة الأسرة للتلميذ يعتبر سبب لفشله؟

الإجابة	موافق	غير موافق
عدم متابعة الأسرة للتلميذ	%74.67	%25.33

جدول رقم (30):يبين توزيع العبارة رقم (02)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة بـ 74.67% تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة بـ 25.33 % وهذا يدل على وجود اشتراك في تصورات الأساتذة وهذا يعني أن الأساتذة موافقون على أن عدم متابعة الأسرة للتلميذ يعتبر سبب لفشل التلميذ، حيث أن للأولياء دور مهم في متابعة أبنائهم ومساعدتهم في مراجعة دروسهم والإطلاع على نتائجهم المدرسية ومحاولة معرفة الصعوبات والمشاكل التي يعاني منها أبناؤهم لمحاولة تجاوزها وإيجاد حل لها حتى يتمكن التلميذ من النجاح في دراسته.وهناك فئة من الأساتذة ترى أن هذا السبب غير كاف وتلقي الأمر على عاتق المدرسة والمجتمع.

العبارة رقم(03):

هل تعتقد أن ضعف المستوى الثقافي للوالدين يعتبر سبب لفشل التلميذ؟

الإجابة	موافق	غير موافق
ضعف المستوى الثقافي للوالدين	%71.33	%28.67

جدول رقم (31) يبين توزيع العبارة رقم (03)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة بـ 71.33% تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة بـ 28.67 % وهذا يدل على وجود اختلاف في تصورات الأساتذة وهذا يعني أن فئة كبيرة من الأساتذة تؤكد أن ضعف المستوى الثقافي للوالدين يعتبر سبب لفشل التلميذ وهذا ما تؤكده النظرية الثقافية التي ترى بأن المستوى الثقافي للأبوين يلعب دور إيجابي في دفع التلميذ نحو الإهتمام بالدراسة، فالمستوى التعليمي الضعيف لهم ينعكس سلبا على حياة التلاميذ لعدم توفر الرعاية الكافية وعدم الإهتمام بمشاغلهم وهذا ما يؤدي إلى تدهور النتائج الدراسية ومن ثم الرسوب أما الفئة المتبقية فترى أن المستوي

الثقافي للأسرة لا يعتبر سبب كاف لفشل التلميذ، ويبررون ذالك بوجود عدد كبير من التلاميذ المتفوقين الذين ينتمون إلى أسر دون مستوى ثقافي.

العبارة رقم(04):

هل تعتقد أن نقص المراكز التثقيفية يعتبر سبب لفشل التلميذ؟

الإجابة	موافق	غير موافق
نقص المراكز التثقيفية	%41.34	%58.67

جدول رقم(32):يبين توزيع العبارة رقم(04)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة عدم الموافقة والمقدرة بـ 58.67 % تفوق نسبة الموافقة والمقدرة بـ 41.34 % وهذا يدل على وجود اختلاف في تصورات الأساتذة وهذا يعني أن أغلب الأساتذة لا يعتبرون نقص المراكز التثقيفية سبب لفشل التلميذ لأنهم يرون بأن هناك أسباب أخرى لفشل التلميذ، إلا أن هناك فئة أخرى ترى أن نقص المراكز التثقيفية يعتبر سبب لفشل التلميذ فنقص المكتبات ومراكز التكوين يجعل التلميذ بعيدا عن العلم وهذا ما نجده خاصة في المناطق الريفية حيث ينقطع التلاميذ عن الدراسة في وقت مبكر وهذا لنقص الوعي.

العبارة رقم(05):

هل ترى أن ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة يعتبر سبب لفشل التلميذ؟

الإجابة	موافق	غير موافق
ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة	%73.33	%26.67

جدول رقم (33):يبين توزيع العبارة رقم (05)

التعليق على النتائج:

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة عدم الموافقة والمقدرة بـ 73.33 % تفوق نسبة الموافقة والمقدرة بـ 26.67 % وهذا يدل على وجود اختلاف في تصورات الأساتذة وهذا يعني أن أغلب الأساتذة يعتبرون ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة سبب غير كاف لفشل التلميذ.لأن هناك عوامل مرتبطة بشخصية التلميذ(الرغبة، الإنظباط....) فالكثير من التلاميذ توصلوا إلى مراتب عليا بالرغم من

انتمائهم إلى أسر فقيرة، على عكس هذا هناك فئة من الأساتذة ترى أن ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة يعتبر سبب لفشل التلميذ، فتدني مستوي المعيشة يترتب عنه نقص التغذية والعجز عن تحمل نفقات اللوازم المدرسية التي تساهم في زيادة خبرات ومعارف التلميذ.

2-1- **المعالجة الإحصائية ونتائج الدراسة لكل محور** :

التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه مفهوم الفشل المدرسي في التعليم الثانوي.

- **المحور الأول:**

الفرضية الجزئية الأولى:

تختلف التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه مفهوم الفشل المدرسي في التعليم الثانوي .

التكرارات / الإجابات	مجموع التكرارات	%النسب
موافق	906	66.86
غير موافق	391	28.85
إجابة أخرى	58	4.28
المجموع	1355	100

جدول رقم(34): يمثل نسبة الإجابات في المحور الأول.

التعليق على الجدول:

من خلال النتائج الموضحة في الجدول نلاحظ أن نسبة الموافقة في هذا المحور تقدر بـ 66.86 % والتي تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة بـ 28.85 % أما بالنسبة لـ إجابة أخرى فقدرت ب4.28% مما يدل على وجود اختلاف في التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه مفهوم الفشل المدرسي في التعليم الثانوي .ومنه تقبل الفرضية الجزئية الأولى ونقر بأن التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه مفهوم الفشل المدرسي في التعليم الثانوي تختلف باختلاف جنسهم وخبرتهم.

- **المحور الثاني**

التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي.

الفرضية الجزئية الثانية:

تختلف التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي.

النسب %	مجموع التكرارات	التكرارات / الإجابات
% 63.70	1529	موافق
%36.29	871	غير موافق
%100	2400	المجموع

جدول رقم(35): يمثل نسبة الإجابات في المحور الثاني.

التعليق على الجدول:

من خلال النتائج الموضحة في الجدول نلاحظ أن نسبة الموافقة في هذا المحور تقدر بـ 63.70% والتي تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة بـ 9 36.2 % مما يدل على وجود اختلاف في التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي ومنه تقبل الفرضية الجزئية الثانية ونقر بأن التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي تختلف باختلاف جنسهم وخبرتهم.

- **المحور الثالث:**

التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي.

الفرضية الجزئية الثالثة:

تختلف التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الإجتماعية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي.

%النسب	مجموع التكرارات	التكرارات / الإجابات
56.53	424	موافق
43.46	326	غير موافق
100	750	المجموع

جدول رقم(36): يمثل نسبة الإجابات في المحور الثالث.

التعليق على الجدول:

من خلال النتائج الموضحة في الجدول نلاحظ أن نسبة الموافقة في هذا المحور تقدربـ 56.53% والتي تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة بـ 43.46 % مما يدل على وجود اختلاف في التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الإجتماعية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي ومنه تقبل الفرضية الجزئية الثالثة ونقر بأن التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الإجتماعية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي تختلف باختلاف جنسهم وخبرتهم.

2- **عرض نتائج التقاطع بين المتغيرات:**

2-1- نتائج التقاطع حسب متغير الجنس:

أ-التعليق على نتائج المحور الأول: الخاص بتصورات الأساتذة لمفهوم الفشل المدرسي

الفرضية الصفرية 01:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير" الجنس" والتصورات الإجتماعية للأساتذة حول مفهوم الفشل المدرسي في التعليم الثانوي

العبارة رقم01:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير"الفشل المدرسي هو إعادة السنة".

المتغير1:الجنس

المتغير2: الفشل المدرسي هو: إعادة السنة.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi²				
	موافق	**غير موافق**	**إجابة أخرى**	**المجموع**
ذكر	**33** **(-) ****	**41** **(+)****	**4** **(-)****	**78**
أنثى	**20** **(+) ****	**49** **(-)****	**3** **(+)****	**72**
المجموع	**53**	**90**	**7**	**150**

جدول رقم(37) يمثل توزيع العبارة رقم (01)

**: اختبارkhi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.05؛ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصور الأستاذ لمفهوم الفشل أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفروقات ترجع إلى الجنس.

العبارة رقم02:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير"الفشل المدرسي هو عدم القدرة على اكتساب المعارف الأساسية.

المتغير1:الجنس

المتغير3: الفشل المدرسي هو: عدم القدرة على اكتساب المعارف الأساسية

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2				
	موافق	**غير موافق**	**إجابة أخرى**	**المجموع**
ذكر	**59** **(-)****	**17** **(+)****	**2** **(+)****	**78**
أنثى	**51** **(+)****	**18** **(-)****	**3** **(+)****	**72**
المجموع	**110**	**35**	**5**	**150**

جدول رقم(38) يمثل توزيع العبارة رقم(02)

**: اختبارkhi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصور الأستاذ لمفهوم الفشل أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفروقات ترجع إلى الجنس.

العبارة رقم03:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير يمثل الفشل المدرسي: "فشل إصلاحات المنظومة التربوية"

المتغير1:الجنس

المتغير4: يمثل الفشل المدرسي: فشل إصلاحات المنظومة التربوية

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2				
	موافق	**غير موافق**	**إجابة أخرى**	**المجموع**
ذكر	**40** **(+)****	**35** **(-)****	**7** **(-)****	**78**
أنثى	**40** **(-)****	**25** **(+)****	**3** **(+)****	**72**
المجموع	**80**	**60**	**10**	**150**

الجدول رقم(39) يمثل توزيع العبارة رقم(03)

**: اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصور الأستاذ لمفهوم الفشل أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفروقات ترجع إلى الجنس.

العبارة رقم04:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير يمثل الفشل المدرسي:" فشل في الحياة الإجتماعية "

المتغير1:الجنس

المتغير5: يمثل الفشل المدرسي: فشل في الحياة الإجتماعية

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2				
	موافق	**غير موافق**	**إجابة أخرى**	**المجموع**
ذكر	**44** **(-)****	**33** **(+)****	**1** **(+)****	**78**
أنثى	**32** **(+)****	**37** **(-)****	**3** **(-)****	**72**
المجموع	**76**	**70**	**4**	**150**

الجدول رقم (40) يمثل توزيع العبارة رقم (04)

**: اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصور الأستاذ لمفهوم الفشل أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفروقات ترجع إلى الجنس.

العبارة رقم 05:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير يمثل الفشل المدرسي:" فشل الأسرة في الإهتمام بالتلميذ"

المتغير1:الجنس

المتغير6: يمثل الفشل المدرسي :"فشل الأسرة في الإهتمام بالتلميذ"

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2				
	موافق	**غير موافق**	**إجابة أخرى**	**المجموع**
ذكر	**58** **(-)****	**18** **(+)****	**3** **(+)****	**78**
أنثى	**52** **(+)****	**17** **(-)****	**3** **(-)****	**72**
المجموع	**110**	**35**	**5**	**150**

الجدول رقم (41) يمثل توزيع العبارة رقم (05)

**: اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصور الأستاذ لمفهوم الفشل أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفر وقات ترجع إلى الجنس.

العبارة رقم 06:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغيرا لتلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ:" تكرر فشله عدة مرات "

المتغير1:الجنس

المتغير7: ا لتلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ: تكرر فشله عدة مرات .

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2				
	موافق	**غير موافق**	**إجابة أخرى**	**المجموع**
ذكر	**47** **(-)****	**29** **(+)****	**2** **(+)****	**78**
أنثى	**39** **(+)****	**31** **(-)****	**2** **(-)****	**72**
المجموع	**86**	**60**	**4**	**150**

الجدول رقم (42) يمثل توزيع العبارة رقم (06)

**: اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.05؛ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصور الأستاذ لمفهوم الفشل أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفر وقات ترجع إلى الجنس.

العبارة رقم 07:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغيرا لتلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ:" كسول"

المتغير1:الجنس

المتغير8: ا لتلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ: كسول

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi²				
	موافق	**غير موافق**	**إجابة أخرى**	**المجموع**
ذكر	**60** **(-)****	**12** **(+)****	**6** **(-)****	**78**
أنثى	**52** **(+)****	**18** **(-)****	**2** **(+)****	**72**
المجموع	**112**	**30**	**8**	**150**

الجدول رقم (43): يمثل توزيع العبارة رقم (07)

**:اختبار khi² ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.05؛ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصور الأستاذ لمفهوم الفشل أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفروقات ترجع إلى الجنس.

العبارة رقم 08:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغيرا لتلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ: لديه صعوبات

المتغير1:الجنس

المتغير9: ا لتلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ: لديه صعوبات

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi²				
	موافق	**غير موافق**	**إجابة أخرى**	**المجموع**
ذكر	**67** **(-)****	**8** **(+)****	**2** **(-)****	**78**
أنثى	**63** **(+)****	**2** **(-)****	**8** **(+)****	**72**
المجموع	**130**	**10**	**10**	**150**

الجدول رقم (44) يمثل توزيع العبارة رقم (08)

**: اختبارkhi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.05؛ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصور الأستاذ لمفهوم التلميذ الفاشل دراسيا أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفروقات ترجع إلى الجنس.

العبارة رقم 09:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغيرا لتلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ: لا يرغب في الدراسة

المتغير1:الجنس

المتغير10: التلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ: لا يرغب في الدراسة

جدول القيم الملاحظة + جدولKhi^2				
	موافق	**غير موافق**	**إجابة أخرى**	**المجموع**
ذكر	**62** **(-)****	**13** **(+)****	**3** **(+)****	**78**
أنثى	**50** **(+)****	**20** **(-)****	**2** **(-)****	**72**
المجموع	**112**	**33**	**5**	**150**

الجدول رقم (45) يمثل توزيع العبارة رقم (09)

**: اختبارkhi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصور الأستاذ لمفهوم التلميذ الفاشل دراسيا أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفر وقات ترجع إلى الجنس.

ب-التعليق على نتائج المحور الثاني:الخاص بالتصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي.

الفرضية الصفرية02:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس" والتصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي.

العبارة رقم01:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير عدم اهتمام التلميذ بالدراسة يعتبر سبب لفشله.

المتغير1:الجنس

المتغير2: عدم اهتمام التلميذ بالدراسة يعتبر سبب لفشله

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
ذكر	**41** **(+) *****	**37** **(-) *****	**78**
أنثى	**40** **(-) *****	**32** **(+)****	**72**
المجموع	**81**	**69**	**150**

الجدول رقم (46) يمثل توزيع العبارة رقم (01).

*****:** اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&= 0.01 ؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصوره لسبب فشل التلميذ أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث فهم لا يتفقون على أن عدم اهتمام التلميذ بالدراسة يعتبر سبب لفشله وهذه الفر وقات ترجع إلى الجنس.

العبارة رقم02

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير " عدم إنجاز الواجبات المنزلية يعتبر سبب لفشل التلميذ"

المتغير1:الجنس

المتغير3: عدم إنجاز الواجبات المنزلية يعتبر سبب لفشل التلميذ.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
ذكر	**49** **(+) *****	**29** **(-) *****	**78**
أنثى	**46** **(-) *****	**26** **(+) *****	**72**
المجموع	**95**	**55**	**150**

الجدول رقم (47) يمثل توزيع العبارة رقم (02).

*****:** اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.01 ؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصوره لسبب فشل التلميذ أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث فهم لا يتفقون على أن عدم إنجاز الواجبات المنزلية يعتبر سبب لفشل التلميذ وهذه الفر وقات ترجع إلى الجنس.

العبارة رقم03:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير " نقص الدافعية عند التلميذ يعتبر سبب لفشله.

المتغير1:الجنس

المتغير4: نقص الدافعية عند التلميذ يعتبر سبب لفشله .

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
ذكر	**57** **NS (-)**	**21** **NS (+)**	**78**
أنثى	**52** **NS (+)**	**20** **NS (-)**	**72**
المجموع	**109**	**41**	**150**

الجدول رقم (48) يمثل توزيع العبارة رقم (03).

NS: اختبارkhi^2 ليس ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.10 ؛ولهذا تقبل الفرضية الصفرية أي أنه لايوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفر وقات ترجع إلى الصدفة،حيث نجد أن هناك تصور مشترك بين الذكور والإناث فهم يتفقون على أن نقص الدافعية عند التلميذ يعتبر سبب لفشله .

العبارة رقم04:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير " الغياب المتكرر عند التلميذ يعتبر سبب لفشله"

المتغير1:الجنس

المتغير5: الغياب المتكرر عند التلميذ يعتبر سبب لفشله

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	غير موافق	المجموع
ذكر	56 (+) ***	22 (-) ***	78
أنثى	53 (-) ***	19 (+) ***	72
المجموع	109	41	150

الجدول رقم (49) يمثل توزيع العبارة رقم (04).

*** : اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.01 ؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية

ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصوره لسبب فشل التلميذ أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث فهم لا يتفقون على أن الغياب المتكرر يعتبر سبب لفشل التلميذ وهذه الفر وقات ترجع إلى الجنس.

العبارة رقم05:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير " ضعف المكتسبات القبلية للتلميذ يعتبر سبب لفشله".

المتغير1:الجنس

المتغير6: ضعف المكتسبات القبلية للتلميذ يعتبر سبب لفشله.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	غير موافق	المجموع
ذكر	54 (+) ***	24 (-)***	78
أنثى	53 (-) ***	19 (+) ***	72
المجموع	107	43	150

الجدول رقم (50) يمثل توزيع العبارة رقم (05).

***: اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.01 ؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصوره لسبب فشل التلميذ أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث فهم لا يتفقون على أن ضعف المكتسبات القبلية يعتبر سبب لفشل التلميذ وهذه الفر وقات ترجع إلى الجنس.

العبارة رقم06:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير " طريقة التلميذ الخاطئة في المراجعة يعتبر سبب لفشله".

المتغير1:الجنس

المتغير7: " طريقة التلميذ الخاطئة في المراجعة يعتبر سبب لفشله

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
ذكر	**59** **NS (-)**	**19** **NS (+)**	**78**
أنثى	**51** **NS (+)**	**21** **NS (-)**	**72**
المجموع	**110**	**40**	**150**

الجدول رقم(51) يمثل توزيع العبارة رقم (06)

NS: اختبار khi^2 ليس ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.10 ؛ولهذا تقبل الفرضية الصفرية أي أنه لايوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفر وقات ترجع إلى الصدفة، حيث نجد أن هناك تصور مشترك بين الذكور والإناث فهم يتفقون على أن طريقة التلميذ الخاطئة في المراجعة يعتبر سبب لفشله.

العبارة رقم07:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير " "عدم التركيز داخل

القسم يعتبر سبب لفشل التلميذ".

المتغير1:الجنس

المتغير8: عدم التركيز داخل القسم يعتبر سبب لفشل التلميذ.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
ذكر	**41** **NS (+)**	**37** **NS (-)**	**78**
أنثى	**68** **NS (-)**	**4** **NS (+)**	**72**
المجموع	**109**	**41**	**150**

الجدول رقم(52) يمثل توزيع العبارة رقم (07).

NS: اختبار khi^2 ليس ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.10 ؛ ولهذا تقبل الفرضية الصفرية أي أنه لا يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفروقات ترجع إلى الصدفة، حيث نجد أن هناك تصور مشترك بين الذكور والإناث فهم يتفقون على أن عدم التركيز داخل القسم يعتبر سبب لفشل التلميذ.

العبارة رقم08:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير " عدم استعمال الأدوات البيداغوجية يعتبر سبب لفشل التلميذ".

المتغير1:الجنس

المتغير9: عدم استعمال الأدوات البيداغوجية يعتبر سبب لفشل التلميذ.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
ذكر	**39** **(+) *****	**29** **(-) *****	**78**
أنثى	**29** **(-) *****	**43** **(+) *****	**72**
المجموع	**68**	**72**	**150**

الجدول رقم(53) يمثل توزيع العبارة رقم (08).

*****:** اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.01 ؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصوره لسبب فشل التلميذ أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث فهم لا يتفقون على أن عدم استعمال الأدوات البيداغوجية يعتبر سبب لفشل التلميذ وهذه الفروقات ترجع إلى الجنس.

العبارة رقم09:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير " سوء معاملة الأستاذ يعتبر سبب لفشل التلميذ".

المتغير1:الجنس

المتغير10: سوء معاملة الأستاذ يعتبر سبب لفشل التلميذ.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi²			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
ذكر	**47** **(+) *****	**31** **(-)*****	**78**
أنثى	**53** **(-)*****	**19** **(+) *****	**72**
المجموع	**100**	**50**	**150**

الجدول رقم (54) يمثل توزيع العبارة رقم (09).

*****:** اختبار khi² ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.01 ؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصوره لسبب فشل التلميذ أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث فهم لا يتفقون على أن سوء معاملة الأستاذ يعتبر سبب كاف لفشل التلميذ وهذه الفروقات ترجع إلى الجنس.

العبارة رقم10:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير " طريقة تقديم الأستاذ للدروس يعتبر سبب لفشل التلميذ.

المتغير1:الجنس

المتغير11: طريقة تقديم الأستاذ للدروس يعتبر سبب لفشل التلميذ.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi²			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
ذكر	**39** **(+)*****	**39** **(-)*****	**78**
أنثى	**48** **(-)*****	**24** **(+) *****	**72**
المجموع	**87**	**63**	**150**

الجدول رقم (55) يمثل توزيع العبارة رقم (10).

***: اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.01 ؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصور الأستاذ لسبب فشل التلميذ أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفروقات ترجع إلى الجنس.

العبارة رقم11:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير " عدم تحكم الأستاذ في القسم يعتبر سبب لفشل التلميذ.

المتغير1:الجنس

المتغير12: " عدم تحكم الأستاذ في القسم يعتبر سبب لفشل التلميذ.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
ذكر	**42** **NS (+)**	**36** **NS (-)**	**78**
أنثى	**48** **NS (-)**	**24** **NS (+)**	**72**
المجموع	**90**	**60**	**150**

الجدول رقم (56) يمثل توزيع العبارة رقم (11)

NS: اختبار khi^2 ليس ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.10 ؛ ولهذا تقبل الفرضية الصفرية أي أنه لايوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفروقات ترجع إلى الصدفة،حيث نجد أن هناك تصور مشترك بين الذكور والإناث فهم يتفقون على أن عدم تحكم الأستاذ في القسم يعتبر سبب لفشل التلميذ.

العبارة رقم12:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير " نقص الدورات التكوينية للأستاذة يعتبر سبب لفشل التلميذ

المتغير1:الجنس

المتغير13: نقص الدورات التكوينية للأساتذة يعتبر سبب لفشل التلميذ.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
ذكر	**46** **NS (+)**	**32** **NS (-)**	**78**
أنثى	**51** **NS (-)**	**21** **NS (+)**	**72**
المجموع	**97**	**53**	**150**

الجدول رقم (57) يمثل توزيع العبارة رقم (12)

NS: اختبار khi^2 ليس ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.10 ؛ ولهذا تقبل الفرضية الصفرية أي أنه لايوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفروقات ترجع إلى الصدفة،حيث نجد أن هناك تصور مشترك بين الذكور والإناث فهم يتفقون على أن نقص الدورات التكوينية للأستاذة يعتبر سبب لفشل التلميذ.

العبارة رقم13:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير " التوجيه الخاطئ يعتبر سبب لفشل التلميذ.

المتغير1:الجنس

المتغير14: " التوجيه الخاطئ يعتبر سبب لفشل التلميذ

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
ذكر	**62** **NS (+)**	**10** **NS (-)**	**78**
أنثى	**58** **NS (-)**	**20** **NS (+)**	**72**
المجموع	**120**	**30**	**150**

الجدول رقم (58) يمثل توزيع العبارة رقم (13)

NS: اختبار khi^2 ليس ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.10 ؛ ولهذا تقبل الفرضية الصفرية أي أنه لا يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفروقات ترجع إلى الصدفة،حيث نجد أن هناك تصور مشترك بين الذكور والإناث فهم يتفقون على أن " التوجيه الخاطئ يعتبر سبب الفشل التلميذ.

العبارة رقم14:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير " كثافة البرنامج الدراسي يعتبر سبب لفشل التلميذ.

المتغير1:الجنس

المتغير15: كثافة البرنامج الدراسي يعتبر سبب لفشل التلميذ.

Khi²جدول القيم الملاحظة + جدول			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
ذكر	**43** **NS (+)**	**35** **NS (-)**	**78**
أنثى	**46** **NS (-)**	**26** **NS (+)**	**72**
المجموع	**89**	**61**	**150**

الجدول رقم (59) يمثل توزيع العبارة رقم (14)

NS: اختبار khi² ليس ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.10 ؛ ولهذا تقبل الفرضية الصفرية أي أنه لايوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفر وقات ترجع إلى الصدفة،حيث نجد أن هناك تصور مشترك بين الذكور والإناث فهم يتفقون على أن كثافة البرنامج الدراسي يعتبر سبب لفشل التلميذ.

العبارة رقم15:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير " " صعوبة الدروس يعتبر سبب لفشل التلميذ.

المتغير1:الجنس

المتغير16: صعوبة الدروس يعتبر سبب لفشل التلميذ.

Khi²جدول القيم الملاحظة + جدول			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
ذكر	**36** **(+)****	**42** **(-)****	**78**
أنثى	**43** **(-)****	**29** **(+)****	**72**
المجموع	**79**	**71**	**150**

الجدول رقم(60) يمثل توزيع العبارة رقم (15)

**: اختبارkhi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.05 ؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصور الأستاذ لسبب فشل التلميذ أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفر وقات ترجع إلى الجنس.

العبارة رقم16:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير " عدم تلاءم البرنامج الدراسي مع الفروق الفردية للتلاميذ يعتبر سبب لفشلهم.

المتغير1:الجنس

المتغير17: عدم تلاءم البرنامج الدراسي مع الفروق الفردية للتلاميذ يعتبر سبب لفشلهم.

جدول القيم الملاحظة + جدولKhi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
ذكر	**43** **NS (-)**	**35** **NS (+)**	**78**
أنثى	**37** **NS (+)**	**35** **NS (-)**	**72**
المجموع	**80**	**70**	**150**

الجدول رقم (61) يمثل توزيع العبارة رقم (16)

NS: اختبارkhi^2 ليس ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.10 ؛ولهذا تقبل الفرضية الصفرية أي أنه لايوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفر وقات ترجع إلى الصدفة،حيث نجد أن هناك تصور مشترك بين الذكور والإناث فهم يتفقون على أن عدم تلاءم البرنامج الدراسي مع الفروق الفردية للتلاميذ يعتبر سبب لفشلهم.

ج - التعليق على نتائج المحور الثالث: الخاص بالتصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الإجتماعية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي

الفرضية الصفرية03:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس" والتصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الإجتماعية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي.

العبارة رقم01:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير انبهار التلميذ بالمظاهر السلبية الموجودة في المجتمع يعتبر سبب لفشله.

المتغير1:الجنس

المتغير2: انبهار التلميذ بالمظاهر السلبية الموجودة في المجتمع يعتبر سبب لفشله.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
ذكر	**52** **(+)****	**26** **(-)****	**78**
أنثى	**51** **(-)****	**21** **(+)****	**72**
المجموع	**103**	**47**	**150**

الجدول رقم (62) يمثل توزيع العبارة رقم (01)

****:** اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية عند العتبة &=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصور الأستاذ لسبب فشل التلميذ أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفروقات ترجع إلى الجنس.

العبارة رقم02:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير " " عدم متابعة الأسرة للتلميذ يعتبر سبب لفشله.

المتغير1:الجنس

المتغير3: " عدم متابعة الأسرة للتلميذ يعتبر سبب لفشله.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
ذكر	**58** **NS (+)**	**20** **NS (-)**	**78**
أنثى	**54** **NS (-)**	**18** **NS (+)**	**72**
المجموع	**97**	**53**	**150**

الجدول رقم (63) يمثل توزيع العبارة رقم (02)

:** اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية عند العتبة &=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصور الأستاذ لسبب فشل التلميذ أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفر وقات ترجع إلى الجنس.

العبارة رقم03:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير " ضعف المستوى الثقافي للوالدين يعتبر سبب لفشل التلميذ. "

المتغير1:الجنس

المتغير4: ضعف المستوى الثقافي للوالدين يعتبر سبب لفشل التلميذ.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
ذكر	**59** **(-)****	**19** **(+)****	**78**
أنثى	**48** **(+)****	**24** **(-) ****	**72**
المجموع	**107**	**43**	**150**

الجدول رقم (64) يمثل توزيع العبارة رقم (03)

:** اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية عند العتبة &=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصور الأستاذ لسبب فشل التلميذ أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفر وقات ترجع إلى الجنس.

العبارة رقم04:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير " نقص المراكز التثقيفية يعتبر سبب لفشل التلميذ".

المتغير1:الجنس

المتغير5: نقص المراكز التثقيفية يعتبر سبب لفشل التلميذ

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
ذكر	**30** **NS (+)**	**48** **NS (-)**	**78**
أنثى	**32** **NS (-)**	**40** **NS (+)**	**72**
المجموع	**62**	**88**	**150**

الجدول (65) يمثل توزيع العبارة رقم (04)

NS: اختبارkhi^2 ليس ذو دلالة إحصائية على العتبة &=0.10 ؛ ولهذا تقبل الفرضية الصفرية أي أنه لايوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفروقات ترجع إلى الصدفة،حيث نجد أن هناك تصور مشترك بين الذكور والإناث فهم يتفقون على أن نقص المراكز التثقيفية يعتبر سبب لفشل التلميذ.

العبارة رقم05:

لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الجنس"وتوزيع متغير "ضعف المستوى الإقتصادي للأسرة يعتبر سبب لفشل التلميذ.

المتغير1:الجنس

المتغير6: ضعف المستوى الإقتصادي للأسرة يعتبر سبب لفشل التلميذ

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
ذكر	**21** **(-)****	**57** **(+)****	**78**
أنثى	**19** **(+)****	**53** **(-)****	**72**
المجموع	**40**	**110**	**150**

الجدول (66) يمثل توزيع العبارة رقم (05)

: اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية عند العتبة &=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الجنس وتصور الأستاذ لسبب فشل التلميذ أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الذكور والإناث والفروقات ترجع إلى الجنس.

2-1- نتائج التقاطع حسب متغير الخبرة:

أ-التعليق على نتائج المحور الأول: الخاص بتصورات الأساتذة لمفهوم الفشل المدرسي

الفرضية الصفرية 01:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير" الخبرة" والتصورات الإجتماعية للأساتذة حول

مفهوم الفشل المدرسي في التعليم الثانوي.

العبارة رقم01:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير"الفشل المدرسي هوإعادة السنة".

المتغير1:الخبرة

المتغير2: الفشل المدرسي هو: إعادة السنة

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2				
	موافق	**غير موافق**	**إجابة أخرى**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**45** **NS (-)**	**68** **NS (+)**	**5** **NS (+)**	**118**
أقل من 5سنوات	**8** **NS (+)**	**22** **NS (-)**	**2** **NS (-)**	**32**
المجموع	**53**	**90**	**7**	**150**

جدول رقم (67) يمثل توزيع العبارة رقم (01)

NS: اختبار khi^2 ليس ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.10 ؛ولهذا تقبل الفرضية الصفرية أي أنه لايوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5 سنوات). والفروقات ترجع إلى الصدفة،حيث نجد أن هناك تصور مشترك بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات). فهم يتفقون على أن الفشل الدراسي هو إعادة السنة فقط.

العبارة رقم02:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير"الفشل المدرسي هو عدم القدرة على اكتساب المعارف الأساسية.

المتغير1:الخبرة

المتغير3: الفشل المدرسي هو: عدم القدرة على اكتساب المعارف الأساسية

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2				
	موافق	**غير موافق**	**إجابة أخرى**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**90 (-)****	**25 (+)****	**3 (+)****	**118**
أقل من5سنوات	**20 (+)****	**10 (-)****	**2 (-)****	**32**
المجموع	**110**	**35**	**5**	**150**

جدول رقم(68) يمثل توزيع العبارة رقم(02)

**: اختبارkhi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.05؛ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة و متغيرا لفشل المدرسي هو عدم القدرة على اكتساب المعارف الأساسية أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفر وقات ترجع إلى الخبرة.

العبارة رقم03:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير يمثل الفشل المدرسي:"فشل إصلاحات المنظومة التربوية"

المتغير1:الخبرة

المتغير4: يمثل الفشل المدرسي: فشل إصلاحات المنظومة التربوية

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2				
	موافق	**غير موافق**	**إجابة أخرى**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**62 (+)****	**52 (-)****	**4 (+)****	**118**
أقل من 5سنوات	**18 (-)****	**8 (+)****	**6 (-)****	**32**
المجموع	**80**	**60**	**10**	**150**

الجدول رقم(69) يمثل توزيع العبارة رقم(03)

** اختبارkhi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة &=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة ومتغير يمثل الفشل المدرسي:"فشل إصلاحات المنظومة التربوية"، أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفر وقات ترجع إلى الخبرة.

العبارة رقم04:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير يمثل الفشل المدرسي:" فشل في الحياة الإجتماعية "

المتغير1:الخبرة

المتغير5: يمثل الفشل المدرسي: فشل في الحياة الإجتماعية

جدول القيم الملاحظة + جدولKhi^2				
	موافق	**غير موافق**	**إجابة أخرى**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**58** **(+)****	**58** **(-)****	**2** **(+)****	**118**
أقل من 5سنوات	**18** **(-)****	**12** **(+)****	**2** **(-)****	**32**
المجموع	**76**	**70**	**4**	**150**

الجدول رقم (70) يمثل توزيع العبارة رقم (04)

** اختبارkhi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.05؛ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة ومتغير يمثل الفشل المدرسي:"فشل في الحياة الإجتماعية"، أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة (5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفر وقات ترجع

العبارة رقم 05:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير يمثل الفشل المدرسي:" فشل الأسرة في الإهتمام بالتلميذ"

المتغير1:الخبرة

المتغير6: يمثل الفشل المدرسي : فشل الأسرة في الإهتمام بالتلميذ

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2				
	موافق	غير موافق	إجابة أخرى	المجموع
5سنوات وأكثر	95 (-)**	23 (+)**	2 (+)**	118
أقل من 5سنوات	15 (+)**	12 (-)**	3 (-)**	32
المجموع	110	35	5	150

الجدول رقم (71) يمثل توزيع العبارة رقم (05)

**: اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة &=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم

بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة ومتغير يمثل الفشل المدرسي:"فشل الأسرة في الإهتمام بالتلميذ "، أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفر وقات ترجع إلى الخبرة.

العبارة رقم 06:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغيرا لتلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ:" تكرر فشله عدة مرات "

المتغير1:الخبرة

المتغير7: ا لتلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ: تكرر فشله عدة مرات

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2				
	موافق	غير موافق	إجابة أخرى	المجموع
5سنوات وأكثر	63 (+)**	52 (-)**	3 (+)**	118
أقل من 5سنوات	23 (-)**	8 (+)**	1 (-)**	32
المجموع	112	30	8	150

الجدول رقم (72) يمثل توزيع العبارة رقم (06)

**: اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.05؛ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة وتصور الأستاذ لمفهوم الفشل أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفروقات ترجع إلى الخبرة .

العبارة رقم 07:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغيرا لتلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ:" كسول"

المتغير1:الخبرة

المتغير8: ا لتلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ: كسول

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2				
	موافق	**غير موافق**	**إجابة أخرى**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**88 (+)****	**25 (-)****	**5 (+)****	**118**
أقل من 5 سنوات	**24 (-)****	**5 (+)****	**3 (-)****	**32**
المجموع	**112**	**30**	**8**	**150**

الجدول رقم (73) يمثل توزيع العبارة رقم (07)

** : اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة &=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة وتصور الأستاذ لمفهوم التلميذ الفاشل دراسيا أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفروقات ترجع إلى الخبرة .

العبارة رقم 08:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغيرا لتلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ: لا يرغب في الدراسة

المتغير1:الخبرة

المتغير9: ا لتلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ: لا يرغب في الدراسة

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2				
	موافق	غير موافق	إجابة أخرى	المجموع
5سنوات وأكثر	110 (-)**	2 (+)**	6 (+)**	118
أقل من 5سنوات	20 (+)**	8 (-)**	4 (-)**	32
المجموع	130	10	10	150

الجدول رقم (74) يمثل توزيع العبارة رقم (08)

** : اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة &=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة وتصور الأستاذ لمفهوم التلميذ الفاشل دراسيا أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفر وقات ترجع إلى الخبرة.

العبارة رقم 09:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغيرا لتلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ: لديه صعوبات.

المتغير1:الخبرة

المتغير10: ا لتلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ: لديه صعوبات.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2				
	موافق	غير موافق	إجابة أخرى	المجموع
5سنوات وأكثر	96 (-)**	19 (+)**	3 (+)**	118
أقل من 5سنوات	16 (+)**	14 (-)**	2 (-)**	32
المجموع	112	33	5	150

الجدول رقم (75) يمثل توزيع العبارة رقم (09)

**: اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة &=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي : هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة وتصور الأستاذ لمفهوم التلميذ الفاشل دراسيا أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة (5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفر وقات ترجع إلى الخبرة.

ب-التعليق على نتائج المحور الثاني: الخاص بالتصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي.

الفرضية الصفرية02:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة" والتصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي.

العبارة رقم01:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير عدم اهتمام التلميذ بالدراسة يعتبر سبب لفشله.

المتغير1:الخبرة

المتغير2: عدم اهتمام التلميذ بالدراسة يعتبر سبب لفشله.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**52** (+) **	**66** (-) **	**118**
أقل من 5سنوات	**29** (-) **	**3** (+) **	**32**
المجموع	**81**	**69**	**150**

الجدول رقم (76) يمثل توزيع العبارة رقم (01).

**: اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة &=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة و متغير عدم اهتمام التلميذ بالدراسة يعتبر سبب لفشله. أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة (5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفروقات ترجع إلى الخبرة.

العبارة رقم02:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير " عدم إنجاز الواجبات المنزلية يعتبر سبب لفشل التلميذ.

المتغير1:الخبرة

المتغير3: عدم إنجاز الواجبات المنزلية يعتبر سبب لفشل التلميذ

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**74** **(+)****	**44** **(-)****	**118**
أقل من 5سنوات	**21** **(-)****	**11** **(+)****	**32**
المجموع	**95**	**55**	**150**

الجدول رقم (77) يمثل توزيع العبارة رقم (02).

**: اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.05؛ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة و متغير عدم إنجاز الواجبات المنزلية يعتبر سبب لفشل التلميذ أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة (5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفر وقات ترجع إلى الخبرة.

العبارة رقم03:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير " نقص الدافعية عند التلميذ يعتبر سبب لفشله.

المتغير1:الخبرة

المتغير4: نقص الدافعية عند التلميذ يعتبر سبب لفشله

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**89** **NS (-)**	**29** **NS (+)**	**118**
أقل من 5سنوات	**20** **NS (+)**	**12** **NS (-)**	**32**
المجموع	**109**	**41**	**150**

الجدول رقم (78) يمثل توزيع العبارة رقم (03)

NS : اختبار khi^2 ليس ذو دلالة إحصائية على العتبة &=0.10 ؛ ولهذا تقبل الفرضية الصفرية أي أنه لايوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من5سنوات). والفر وقات ترجع إلى الصدفة،حيث نجد أن هناك تصور مشترك بين الأساتذة ذو الخبرة (5 سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من5 سنوات). فهم يتفقون على أن نقص الدافعية يعتبر سبب لفشل التلميذ.

العبارة رقم04:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير " الغياب المتكرر عند التلميذ يعتبر سبب لفشله"

المتغير1:الخبرة

المتغير5: الغياب المتكرر عند التلميذ يعتبر سبب لفشله

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**86** **NS (-)**	**32** **NS (+)**	**118**
أقل من 5سنوات	**23** **NS (+)**	**9** **NS (-)**	**32**
المجموع	**109**	**41**	**150**

الجدول رقم (79) يمثل توزيع العبارة رقم (04).

NS: اختبارkhi^2 ليس ذو دلالة إحصائية على العتبة &=0.10 ؛ ولهذا تقبل الفرضية الصفرية أي أنه لايوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة (5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات). والفر وقات ترجع إلى الصدفة، حيث نجد أن هناك تصور مشترك بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات). فهم يتفقون على أن الغياب المتكرر يعتبر سبب لفشل التلميذ.

العبارة رقم05:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير " ضعف المكتسبات القبلية للتلميذ يعتبر سبب لفشله".

المتغير1:الخبرة

المتغير6: ضعف المكتسبات القبلية للتلميذ يعتبر سبب لفشل

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**82** **NS (+)**	**36** **NS (-)**	**118**
أقل من 5سنوات	**25** **NS (-)**	**7** **NS (+)**	**32**
المجموع	**107**	**43**	**150**

الجدول رقم (80) يمثل توزيع العبارة رقم(05)

NS: اختبار khi^2 ليس ذو دلالة إحصائية على العتبة &=0.10 ؛ ولهذا تقبل الفرضية الصفرية أي أنه لايوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات). والفر وقات ترجع إلى الصدفة،حيث نجد أن هناك تصور مشترك بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات). فهم يتفقون على أن ضعف المكتسبات القبلية للتلميذ يعتبر سبب لفشله.

العبارة رقم06:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير " طريقة التلميذ الخاطئة في المراجعة يعتبر سبب لفشله".

المتغير1:الخبرة

المتغير7: " طريقة التلميذ الخاطئة في المراجعة يعتبر سبب لفشله

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**88** **(-) ****	**30** ****(+)**	**118**
أقل من 5سنوات	**22** ****(+)**	**10** **(-) ****	**32**
المجموع	**110**	**40**	**150**

الجدول رقم(81) يمثل توزيع العبارة رقم (06).

****:** اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة و متغير طريقة التلميذ الخاطئة في المراجعة يعتبر سبب لفشل التلميذ أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفر وقات ترجع إلى الخبرة.

العبارة رقم07:

لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير " "عدم التركيز داخل القسم يعتبر سبب لفشل التلميذ".

المتغير1:الخبرة

المتغير8: عدم التركيز داخل القسم يعتبر سبب لفشل التلميذ.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi²			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**87** **NS (-)**	**31** **NS (+)**	**118**
أقل من 5سنوات	**22** **NS (+)**	**10** **NS (-)**	**32**
المجموع	**109**	**41**	**150**

الجدول رقم (82) يمثل توزيع العبارة رقم (07).

NS : اختبارkhi^2 ليس ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.10 ؛ ولهذا تقبل الفرضية الصفرية أي أنه لا يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5 سنوات). والفر وقات ترجع إلى الصدفة،حيث نجد أن هناك تصور مشترك بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات). فهم يتفقون على أن عدم التركيز داخل القسم يعتبر سبب لفشل التلميذ.

العبارة رقم08:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير " عدم استعمال الأدوات البيداغوجية يعتبر سبب لفشل التلميذ".

المتغير1:الخبرة

المتغير9: عدم استعمال الأدوات البيداغوجية يعتبر سبب لفشل التلميذ

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi²			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**53** (+)**	**65** (-)**	**118**
أقل من 5سنوات	**15** (-)**	**17** (+)**	**32**
المجموع	**68**	**82**	**150**

الجدول رقم(83) يمثل توزيع العبارة رقم (08)

: اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.05؛ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة و متغير عدم استعمال الأدوات البيداغوجية يعتبر سبب لفشل التلميذ أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفر وقات ترجع إلى الخبرة.

العبارة رقم09:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير " سوء معاملة الأستاذ يعتبر سبب لفشل التلميذ".

المتغير1:الخبرة

المتغير10: سوء معاملة الأستاذ يعتبر سبب لفشل التلميذ.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**76** **(+)****	**42** **(-)****	**118**
أقل من 5سنوات	**24** **(-)****	**8** **(+)****	**32**
المجموع	**100**	**50**	**150**

الجدول رقم (84) يمثل توزيع العبارة رقم (09).

: اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة &=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة و متغير سوء معاملة الأستاذ يعتبر سبب لفشل التلميذ أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذوا لخبرة (5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفر وقات ترجع إلى الخبرة.

العبارة رقم10:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير " طريقة تقديم الأستاذ للدروس يعتبر سبب لفشل التلميذ.

المتغير1:الخبرة

المتغير11: طريقة تقديم الأستاذ للدروس يعتبر سبب لفشل التلميذ.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**67** **NS (+)**	**51** **NS (-)**	**118**
أقل من 5سنوات	**20** **NS (-)**	**12** **NS (+)**	**32**
المجموع	**87**	**63**	**150**

الجدول رقم (85) يمثل توزيع العبارة رقم (10).

NS: اختبار khi^2 ليس ذو دلالة إحصائية على العتبة &=0.10 ؛ ولهذا تقبل الفرضية الصفرية، أي أنه لايوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفر وقات ترجع إلى الصدفة،حيث نجد أن هناك تصور مشترك بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات). فهم يتفقون على أن طريقة تقديم الأستاذ للدروس يعتبر سبب لفشل التلميذ.

العبارة رقم11:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير " " عدم تحكم الأستاذ في القسم يعتبر سبب لفشل التلميذ.

المتغير1:الخبرة

المتغير12: " عدم تحكم الأستاذ في القسم يعتبر سبب لفشل التلميذ.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**70** **(+)****	**48** **(-)****	**118**
أقل من 5سنوات	**20** **(-)****	**12** **** (+)**	**32**
المجموع	**90**	**60**	**150**

الجدول رقم (86) يمثل توزيع العبارة رقم (11)

****:** اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة &=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة و متغير عدم تحكم الأستاذ في القسم يعتبر سبب لفشل التلميذ أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذوا لخبرة (5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفر وقات ترجع إلى الخبرة.

العبارة رقم12:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير " نقص الدورات التكوينية للأستاذة يعتبر سبب لفشل التلميذ.

المتغير1:الخبرة

المتغير13: نقص الدورات التكوينية للأستاذة يعتبر سبب لفشل التلميذ.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi²			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**79** **NS (-)**	**39** **NS (+)**	**118**
أقل من 5سنوات	**18** **NS (+)**	**14** **NS (-)**	**32**
المجموع	**97**	**53**	**150**

الجدول رقم (87) يمثل توزيع العبارة رقم (12)

NS: اختبار khi² ليس ذو دلالة إحصائية على العتبة &=0.10 ؛ ولهذا تقبل الفرضية الصفرية، أي أنه لايوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفر وقات ترجع إلى الصدفة،حيث نجد أن هناك تصور مشترك بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) فهم يتفقون على أن نقص الدورات التكوينية للأساتذة يعتبر سبب لفشل التلميذ.

العبارة رقم13:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير " " التوجيه الخاطئ يعتبر سبب لفشل التلميذ.

المتغير1:الخبرة

المتغير14: " التوجيه الخاطئ يعتبر سبب لفشل التلميذ

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi²			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**90** **(+) ****	**28** **(-) ****	**118**
أقل من 5سنوات	**30** **(-) ****	**2** **(+) ****	**32**
المجموع	**120**	**30**	**150**

الجدول رقم (88) يمثل توزيع العبارة رقم (13)

**: اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة & =0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة و متغير التوجيه الخاطئ يعتبر سبب لفشل التلميذ. أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة (5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفر وقات ترجع إلى الخبرة.

العبارة رقم14:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير " كثافة البرنامج الدراسي يعتبر سبب لفشل التلميذ.

المتغير1:الخبرة

المتغير15: كثافة البرنامج الدراسي يعتبر سبب لفشل التلميذ.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**73** **NS (-)**	**45** **NS (+)**	**118**
أقل من 5سنوات	**16** **NS (+)**	**16** **NS (-)**	**32**
المجموع	**89**	**61**	**150**

الجدول رقم (89) يمثل توزيع العبارة رقم (14)

العبارة رقم15:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير " " صعوبة الدروس يعتبر سبب لفشل التلميذ.

المتغير1:الخبرة

المتغير16: صعوبة الدروس يعتبر سبب لفشل التلميذ.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**62** **(+)****	**56** **(-)****	**118**
أقل من 5سنوات	**17** **(-)****	**15** **(+)****	**32**
المجموع	**79**	**71**	**150**

الجدول رقم(90) يمثل توزيع العبارة رقم (15)

**: اختبارkhi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة & =0.05 ؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة و متغير: صعوبة الدروس يعتبر سبب لفشل التلميذ. أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة (5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفروقات ترجع إلى الخبرة.

العبارة رقم16:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير " عدم تلاءم البرنامج الدراسي مع الفروق الفردية للتلاميذ يعتبر سبب لفشلهم.

المتغير1:الخبرة

المتغير17: عدم تلاءم البرنامج الدراسي مع الفروق الفردية للتلاميذ يعتبر سبب لفشلهم.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**62** **(+)****	**56** ****(-)**	**118**
أقل من 5سنوات	**18** ****(-)**	**14** **** (+)**	**32**
المجموع	**80**	**70**	**150**

الجدول رقم (91) يمثل توزيع العبارة رقم (16)

** : اختبارkhi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة &=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة و متغير: عدم تلاءم البرنامج الدراسي مع الفروق الفردية للتلاميذ يعتبر سبب لفشلهم.. أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفروقات ترجع إلى الخبرة.

ج - التعليق على نتائج المحور الثالث: الخاص بالتصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الإجتماعية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي

الفرضية الصفرية03:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة" والتصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الإجتماعية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي.

العبارة رقم01:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير انبهار التلميذ بالمظاهر السلبية الموجودة في المجتمع يعتبر سبب لفشله.

المتغير1:الخبرة

المتغير2: انبهار التلميذ بالمظاهر السلبية الموجودة في المجتمع يعتبر سبب لفشله.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**80** **(+)****	**38** **(-)****	**118**
أقل من 5سنوات	**23** **(-)****	**9** **(+)****	**32**
المجموع	**103**	**47**	**150**

الجدول رقم (92) يمثل توزيع العبارة رقم (01)

** : اختبار khi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة &=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة و متغير: انبهار التلميذ بالمظاهر السلبية الموجودة في المجتمع يعتبر سبب لفشله أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفر وقات ترجع إلى الخبرة.

العبارة رقم02:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير " عدم متابعة الأسرة للتلميذ يعتبر سبب لفشله".

المتغير1:الجنس

المتغير3: " عدم متابعة الأسرة للتلميذ يعتبر سبب لفشله.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**88** **(+)****	**30** **(-)****	**118**
أقل من 5سنوات	**24** **(-)****	**8** **(+)****	**32**
المجموع	**112**	**38**	**150**

الجدول رقم (93) يمثل توزيع العبارة رقم (02)

** : اختبارkhi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة &=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة و متغير: عدم متابعة الأسرة للتلميذ يعتبر سبب لفشله أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة.(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفروقات ترجع إلى الخبرة.

العبارة رقم03:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير " ضعف المستوى الثقافي للوالدين يعتبر سبب لفشل التلميذ".

المتغير1:الخبرة

المتغير4: ضعف المستوى الثقافي للوالدين يعتبر سبب لفشل التلميذ.

جدول القيم الملاحظة + جدولKhi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**83** ** (-)	**35** ** (+)	**118**
أقل من 5سنوات	**24** ** (+)	**8** ** (-)	**32**
المجموع	**107**	**43**	**150**

الجدول رقم (94) يمثل توزيع العبارة رقم (03)

: اختبارkhi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة &=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة و متغير: ضعف المستوى الثقافي للوالدين يعتبر سبب لفشله، أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة(5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفروقات ترجع إلى الخبرة.

العبارة رقم04:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير " نقص المراكز التثقيفية يعتبر سبب لفشل التلميذ".

المتغير1:الخبرة

المتغير5: نقص المراكز التثقيفية يعتبر سبب لفشل التلميذ

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**50** (+)**	**68** (-)**	**118**
أقل من 5سنوات	**12** (-)**	**20** (+)**	**32**
المجموع	**62**	**88**	**150**

الجدول (95) يمثل توزيع العبارة رقم (04)

**:اختبارkhi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة &=0.05؛ ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة و متغير: نقص المراكز التثقيفية يعتبر سبب لفشله أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة (5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفر وقات ترجع إلى الخبرة.

العبارة رقم05:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين توزيع متغير" الخبرة"وتوزيع متغير "ضعف المستوى الإقتصادي للأسرة يعتبر سبب لفشل التلميذ.

المتغير1:الخبرة

المتغير6: ضعف المستوى الإقتصادي للأسرة يعتبر سبب لفشل التلميذ.

جدول القيم الملاحظة + جدول Khi^2			
	موافق	**غير موافق**	**المجموع**
5سنوات وأكثر	**30** (+)**	**88** (-)**	**118**
أقل من 5سنوات	**10** (-)**	**22** (+)**	**32**
المجموع	**40**	**110**	**150**

الجدول (96) يمثل توزيع العبارة رقم (05)

** : اختبارkhi^2 ذو دلالة إحصائية على العتبة&=0.05؛ولهذا ترفض الفرضية الصفرية ونقوم بتبني فرضية البحث وهي:هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متغير الخبرة و متغير: ضعف المستوى الإقتصادي للأسرة يعتبر سبب لفشله أي أنه يوجد اختلاف في الآراء بين الأساتذة ذو الخبرة (5سنوات وأكثر) وبين الأساتذة ذو الخبرة (أقل من 5سنوات) والفر وقات ترجع إلى الخبرة.

تفسير النتائج العامة للبحث:

من خلال معالجتنا للمعطيات التي تحصلنا عليها يمكننا استخلاص أن التلميذ يتعرض للفشل المدرسي والذي يمكننا استخلاصه من خلال تصورات أساتذة التعليم الثانوي ، والتي تحددت من خلال عدة عوامل، فمسؤولية الفشل المدرسي لا تقع على عاتق التلميذ وإنما يتحمل هذه المسؤولية عدة أطراف ومن أهم الأطراف التي تساهم في تنشئته الإجتماعية وهي المدرسة والأسرة بالإضافة إلى العنصر الذي يحتك وهو المحيط الإجتماعي، مما قادنا إلى معرفة طبيعة هذه التصورات وتحديد أهم المؤشرات التي ساعدتنا في الحصول على النتائج التالية:

- **النتائج العامة :**

لقد تم توزيع العينة حسب الجنس والخبرة وذلك من أجل معرفة طبيعة الاختلافات الموجودة بين الأساتذة وقد وزعت العينة تقريبا بالتساوي بين الأساتذة وقد قسمت استمارة البحث إلى 3محاور أساسية وهي:

أ-التعليق على نتائج المحور الأول:

ويمكن أن نستخلص من هذا المحور أن هناك اختلاف في التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه مفهوم الفشل المدرسي في التعليم الثانوي، فمن خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة والمقدرة ب60% تفوق نسبة عدم الموافقة والمقدرة ب35.34% وهذا يدل على وجود اختلاف في تصورات الأساتذة تجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي فحسب تصورات الأساتذة فالفشل المدرسي لا يعني إعادة السنة فقط فهناك فئة من الأساتذة ترى أن الفشل المدرسي هو عدم القدرة على اكتساب المعارف الأساسية حيث بلغت نسبة الموافقة ب73.33%والتي فاقت نسبة عدم الموافقة والمقدرة ب23.33% وهذا يدل على وجود فئة أخرى وهم الأساتذة التي كانت لهم إجابات أخري وقدرت نسبتهم ب8%والتي ترى بأن الفشل المدرسي هو عدم نجاح التلميذ في اجتياز امتحان من الامتحانات إذن فتصور الأساتذة لمفهوم الفشل المدرسي يختلف من فئة إلى أخرى.

- **أما فيما يخص ماذا يمثل فشل التلميذ:**

هناك اختلاف في التصورات الإجتماعية للأساتذة حيث يرجع الأساتذة الفشل المدرسي للتلميذ إلى فشل العائلة في الإهتمام بالتلميذ بالدرجة الأولى وذالك بنسبة73.33% ثم إلى فشل إصلاحات المنظومة التربوية وذالك بنسبة53.34%وأخيرا إلى فشل في الحياة الاجتماعية وذالك بنسبة50.66% أما نسبة عدم الموافقة فلم تتجاوز50%وهي على الترتيب التالي:

فشل في الحياة الاجتماعية بنسبة46.66%ثم تليها فشل إصلاحات المنظومة التربوية بنسبة40% وأخيرا فشل العائلة في الإهتمام بالتلميذ بنسبة 23.33% وهناك فئة من الأساتذة كانت لها إجابة أخرى فالتلميذ الفاشل في نظرهم هو تلميذ فاشل في جميع الأصعدة وقدرت نسبتهم ب12 % بالرغم من أنها نسبة قليلة إلا أنها تعبر عن تصور فئة من الأساتذة.

- **أما فيما يخص تصور الأستاذ للتلميذ الفاشل دراسيا فالنتائج كالتالي:**

من خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن نسبة الموافقة تفوق نسبة عدم الموافقة وهي على الترتيب التالي : نقص الدافعية في المرتبة الأولى بنسبة 86.66%، أما كسول ولديه صعوبات ففي المرتبة الثاني بنسبة74.66% أما تكرر فشله عدة مرات فبنسبة 57.34% وهذا يدل على وجود اختلاف في تصورات الأساتذة تجاه التلميذ الفاشل دراسيا أما بالنسبة لنسبة عدم الموافقة فلم تتجاوز50% وهذا يدل على أن الأساتذة كانت لديهم إجابات أخرى قدرت ب18%حيث ترى هذه الفئة أن التلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ لا يستطيع مسايرة زملائه وهي نسبة قليلة إلا أنها تعبر عن تصور فئة من الأساتذة.وبالتالي نقر بأن الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت والتي تنص على أن:

" التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه مفهوم الفشل المدرسي في التعليم الثانوي تختلف" فالتصورات الإجتماعية للأساتذة تختلف باختلاف طريقة بنائها ،فمنهم من يبني تصوره من خلال تجاربه الشخصية (لديه أبناء فاشلين ،مر بفترة فشل في حياته السابقة)،قد تكون لديه أحكام مسبقة حول التلميذ، كما قد يبني تصوره من خلال المحيط الإجتماعي الذي يعيش فيه (الشارع،زملاء العمل، الاحتكاك المباشر بالتلميذ، جمعية أولياء التلاميذ.....)وهذا ما تحدث عنه دوركايم في تعريفه للتصورات الإجتماعية حيث يرى أن التصور الإجتماعي "هو ظواهر تتميز عن باقي الظواهر في الطبيعة بسبب ميزاتها الخاصة ... بدون شك فإن لها أسباب وهي بدورها أسباب...

ويضيف أن إنتاج التصورات لا يكون بسبب بعض الأفكار التي تشغل انتباه الأفراد، ولكنها بقايا لحياتنا الماضية، إنها عادات مكتسبة، أحكام مسبقة، ميول تحركنا دون أن نعي، وبكلمة واحدة إنها كل ما شكل سماتنا الأخلاقية" (Emile Durkheim, 1967, p113) . كما أن فرضياتها الإجرائية تحققت بتحقق الفرضية الجزئية.

ب-التعليق على نتائج المحور الثاني:

الخاص بالتصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي ويمكن أن نستخلص من هذا المحور مدى مساهمة العوامل البيداغوجية في الفشل المدرسي للتلميذ وقد ركز الأساتذة في تفسيرهم للعوامل البيداغوجية على ثلاث عناصر أساسية وهي :(التلميذ والأستاذ ،النظام التربوي).

- **التلميذ:**

يعتبر التلميذ من أهم مكونات العملية التعليمية فبدونه لايوجد معلم ولا المدرسة ولا المادة العلمية فمن أجله تبنى المدرسة ويعد المعلم الناجح وتكتب المادة العلمية المناسبة فإنطلاقا من أهمية المتعلم ودوره في العملية التعليمية يمكن أن نقول إذا حصلنا على متعلم ذي جودة في تعليمه وتفكيره وتحليله ونقده _وحله للمشاكل التي يتعرض لها ،نستطيع الحكم بأن العملية التعليمية بكافة مكوناتها أنها ناجحة متميزة _وهذا ما أكدته تفسيرات الأساتذة فيما يخص فشل التلميذ حيث يلقون على عاتق التلميذ قسط كبير من المسؤولية في النجاح أو الفشل في مشواره الدراسي ومن أهم العوامل التي تؤثر على تحصيله الدراسي نجد ما يلي :

- **نقص الدافعية:**

نقص الدافعية من وجهة نظر الأساتذة ، يؤدي إلى رسوب التلميذ ، وقد بلغت نسبة الموافقة على هذا العامل (73%)فالدافعية حسب محمد فرحان القضاة << قدرة ذاتية ، تحرك سلوك الفرد وتوجهه وتحافظ على إستمراريته حتى يحدث تحقيق حاجة معينة >>حيث تجعل التلميذ بحاجة إلى تحقيق طموحات وتجسيد أفكاره.

- **عدم إنجاز الواجبات المنزلية:**

لقد بلغت نسبة الموافقة على هذا العامل بنسبة(63%)مما يؤكد أن عدم إنجاز الواجبات المنزلية يؤدي إلى الرسوب ، فعدم تمرن التلميذ على كل الواجبات المدرسية يشكل له عائقا في تحقيق النجاح.

- **الغياب المتكرر للتلميذ:**

بلغت نسبة الموافقة على هذا العامل (72%) وهذا يعني أن كثرة غياب التلميذ يعتبر سبب في رسوب التلميذ وذلك لعدم إلمامه بمحتويات المنهج.

▪ **ضعف المكتسبات القبلية للتلميذ :**

بلغت نسبة الموافقة على هذا العامل (71%)، فعدم معرفة التلميذ لتوظيف المكتسبات القبلية يجعله غير قادر على الربط بين المعلومة السابقة والجديدة ، وهو ما يمكن أن يفيده للخروج بحلول في وضعيا مختلفة.

▪ **طريقة التلميذ الخاطئة في المراجعة :**

بلغت نسبة الموافقة على هذا العامل (73%) حيث يرى الأساتذة أن افتقار التلميذ للربط بين الدروس يؤدي إلى الرسوب ، مما يؤدي إلى تراكم الدروس وعدم مراجعتها في الوقت المناسب .

▪ **عدم تركيز التلميذ داخل القسم:**

بلغت نسبة الموافقة على هذا العامل (73%) وهذا يعني أن الأساتذة موافقون على أن عدم تركيز التلميذ داخل القسم يعتبر سبب لفشله، كانشغال التلميذ بأمور خارج مجال الدراسة (مشاكل أسرية، مشاكل عاطفية...) مما يجعله مشوش الذهن.

▪ **الأستاذ:**

يعتبر المعلم عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية، وطرفا فعالا فيها لما يحضى به من مكانة في نظر المتعلم فكفاءته وخبرته تلعب دورا كبيرا في تحسين نتائج التلميذ.وهذا ما عبر عنه الأساتذة من خلال تفسيرهم للعوامل البيداغوجية فالأستاذ كذالك يتحمل قسط من المسؤولية تجاه فشل التلميذ،فنقص الكفاءة وقلة الدورات التكوينية لدى العديد من المدرسين وممارستهم لسلوكيات غير تربوية كسوء معاملة التلاميذ داخل الفصول الدراسية عوامل تساهم في فشل التلميذ وقد بلغت نسبة الموافقة على هاذين العاملين (65 % -67 %)

بالإضافة إلى طريقة تقديم الأساتذة للدروس فجهل المعلم لكيفية تطبيق وضعية تعليمية يجعل التعلم نظري بعيد عن الواقع وهو ما أجاب عنه الأساتذة بنسبة (58%) كم نجد أن عدم تحكم الأستاذ في القسم يخلق نوع من الفوضى داخل القسم ويعرقل العملية التعليمية وهذا ما أجاب عنه الأساتذة بنسبة (60%).من خلال هذه العوامل نستخلص أن للأستاذ دور كبير في نجاح أو فشل التلميذ.

▪ **النظام التربوي:**

إن نظام المدرسة في كثير من الأحيان يكون سببا في ازدياد حجم الرسوب وحتى التخلي عن الدراسة فالتأطير البيداغوجي المسير للمؤسسة قد يكون دون المستوى المطلوب،ومحتويات البرامج الدراسية التي تعد بطريقة عشوائية استعجاليه دون مراعاة خصائص المتعلمين النفسية الإجتماعية ،كلها عوامل تؤدى إلى ضعف التحصيل لدى المتعلمين ورسوب العديد منهم.

وهذا ما أجاب عنه الأساتذة بنسبة 53.33% فالمنهج حسب رأي الأساتذة مخصص لفئة من التلاميذ (الأذكياء) الشيء الذي يجعل من التلاميذ (المتوسطين-دون الوسط) يشعرون بالملل والإحباط الذي يؤدي إلى العجز والفشل في الدراسة. كذالك أجاب الأساتذة بنسبة 45% على أن نقص الوسائل التي تستعمل في تطبيق المنهج يجعل من التعلم ممل وخالي من الإثارة فوجود هذه الوسائل يساعد على الانتقال من المحسوس إلى المعقول وتثير اهتمام التلميذ بالدرس مقارنة مع المواد التي لا تستخدم فيها وخاصة التخصصات العلمية والتكنولوجية والتي تتطلب استخدام أوسع لتلك الوسائل. بالإضافة إلى كثافة البرنامج الدراسي وصعوبته وقد أجاب الأساتذة على هذا العامل بنسبة (59%) حيث تقدم للتلميذ معلومات كثيرة لا تتناسب مع قدراته الفكرية.

كما لا ننسي أثر التوجيه على نجاح أو فشل التلميذ وقد بلغت نسبة الموافقة على هذا العامل (80%)، فالتوجيه المدرسي عملية مصيرية وعليها يتوقف مصير التلميذ حيث يتحدد وفقها مستقبله الدراسي والمهني ولذلك فإن أي خطأ في هذه العملية التربوية ينجر عنه العديد من الصعوبات الدراسية والتي يواجهها التلميذ بعد توجيهه ويرى(J-L.LANG) بأن الصعوبات الدراسية الناتجة عن توجيه تلميذ إلى تخصص لا يتماشى مع إمكانياته وميوله ورغباته تفوق بكثير تلك التي يكون سببها عوامل جسمية أو نفسية.فالتوجيه السائد حاليا في مدارسنا في حقيقة الأمر عملية توزيعية للتلاميذ في مختلف التخصصات والفروع وفقا للتنظيم التربوي للمؤسسات التعليمية ومتطلبات الخريطة المدرسية، ولا يراعى فيه إطلاقا ميل التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم العقلية واستعداداتهم الشخصية ويعتمد فيها على معدلات التلاميذ في مختلف المواد الدراسية، ورغباتهم المصرح بها وهذه العوامل غير كافية للتوجيه الصحيح والسليم وأسوأ من هذا أن عملية التوجيه تتم في كثير من الأحيان بطريقة تعسفية هذا النوع من التوجيه يسيء للتلميذ ويؤدى به لا محالة إلى الفشل.(Jean louis Lang;1976p85).من خلال هذه النتائج نستخلص أنه هناك اختلاف في التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي فهناك من يرجع الفشل (للتلميذ).ومنهم من يرجعه(للأستاذ) وفي الأخير هناك من يرجعه للنظام التربوي المعمول به وتختلف هذه التصورات من أستاذ إلى آخر حسب جنس وخبرة كل واحد، ومنه يمكن القول بأن الفرضية الجزئية الثانية قد تحققت بتحقق فرضياتها الإجرائية.

ج - التعليق على نتائج المحور الثالث:

الخاص بالتصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الإجتماعية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي. ويمكن أن نستخلص من هذا المحور مدى مساهمة العوامل الإجتماعية في الفشل المدرسي للتلميذ وقد ركز الأساتذة في تفسيرهم للعوامل الإجتماعية على عنصرين أساسين وهما :(الاسرة، والمحيط الإجتماعي) .

- **الأسرة:**

تعتبر الأسرة المؤسسة الإجتماعية الثقافية الأولى التي تساهم في بلورة شخصية الطفل ، والتي تدفعه إلى الحياة الإجتماعية بطريقة عملية فبدخول الطفل المؤسسة التي توضح مدة سلامة التكوين الثقافي والإجتماعي للتلميذ لذلك كان للعوامل السوسيو – ثقافية دورا هاما في فعالية التحصيل الدراسي (نبيل السما لوطي،مصطفى وزيدان :1985).

وقد ركز الأساتذة على عاملين أساسين وهما:إهمال الوالدين وعدم متابعتهم في دراستهم وعدم معرفة المشاكل التي يعانون منها والتي تؤثر على تحصيلهم الدراسي مما يؤدي إلى فشلهم وقد بلغت نسبة الموافقة على هذا العامل (75%) أما العامل الثاني وهو الظروف الإقتصادية والإجتماعية للتلميذ.فالمستوي الإقتصادي والإجتماعي المتدهور يؤثر سلبا على التلميذ ،وذالك لعدم توفر اللوازم الضرورية التي تساعده في الدراسة وتقدر نسبة الموافقة على هذا العامل بنسبة(28%).

- **المحيط الإجتماعي:**

وقد ركز الأساتذة على عاملين أساسين وهما: أن نقص المراكز التثقيفية يعتبر سبب لفشل التلميذ فنقص المكتبات ومراكز التكوين يجعل التلميذ بعيدا عن العلم وهذا ما نجده خاصة في المناطق الريفية حيث ينقطع التلاميذ عن الدراسة في وقت مبكر وذالك لنقص الوعي.وبلغت نسبة الموافقة على هذا العامل (41%)، أما فيما يخص العامل الثاني وهو أن انبهار التلميذ بالمظاهر السلبية الموجودة في المجتمع فبلغت نسبة الموافقة عليه(68%) وهذا يعود إلى طغيان الجانب المادي على المعرفي مما أدى إلى تراجع صورة ووظيفة المدرسة سواء لدى المتعلمين أو الأسر على السواء، حيث تواجهك دائما تساؤلاتهم الاستنكارية حول جدوى الدراسة إذا كان المصير هو البطالة، وبالتالي هدر الوقت والمال هباء؟!

من خلال هذه النتائج نستخلص أنه هناك اختلاف في التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الإجتماعية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي فهناك من يرجع الفشل (للأسرة).ومنهم من يرجعه (للمحيط الإجتماعي) وتختلف هذه التصورات من أستاذ إلى آخر حسب جنس وخبرة كل واحد ومنه يمكن القول بأن الفرضية الجزئية الثالثة قد تحققت بتحقق فرضياتها الإجرائية.

- **تحديد الفرق إحصائيا بين الجنس وباقي المتغيرات:**

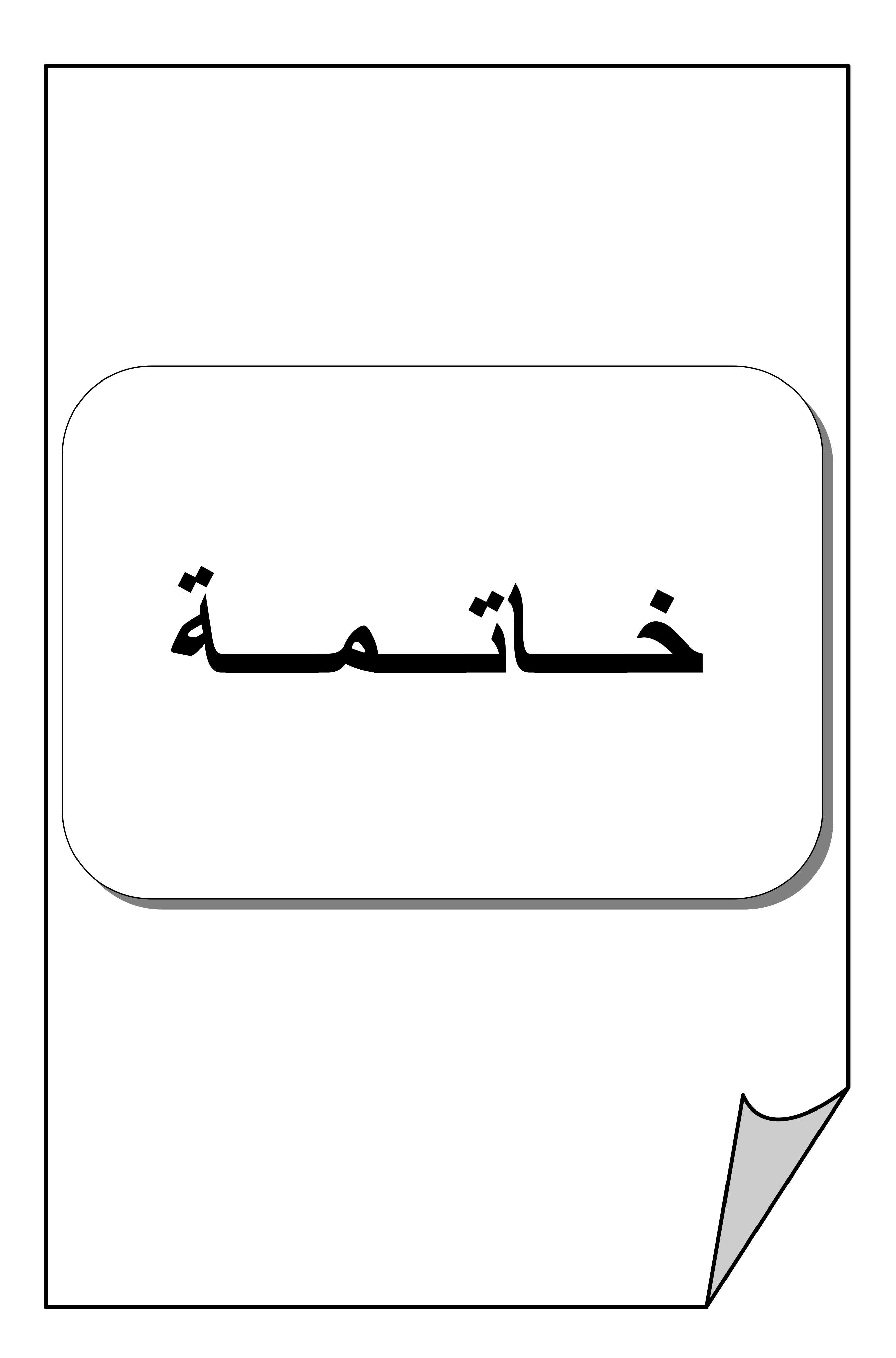
تختلف التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي حسب الجنس فمن خلال نتائج الجدول توصلنا إلى استنتاج مفاده أن تفسير الفشل يختلف بين الذكور والإناث، حيث نلاحظ أن الإناث دائما على استعداد أكبر لمناقشة الطلاب حول فشلهم وخاصة فيما يتعلق بالجانب النفسي للتلميذ على عكس الرجال الذين يبدون نوع من اللامبالاة.

كما نلاحظ عند النساء ميل بالإحساس بالمسؤولية تجاه النجاح المدرسي.على عكس الرجال فلديهم إحساس بالمسؤولية تجاه الفشل المدرسي. ومنه نستخلص أن التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي تختلف بين الذكور والإناث.

- **تحديد الفرق إحصائيا بين الخبرة وباقي المتغيرات:**

تختلف التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي حسب الخبرة فمن خلال النتائج المتحصل عليها يبدو أنه هناك توافق في الآراء على أن المدرس الأكثر تأهيلا من شأنه أن يعتبر نفسه مسؤولا أكثر عن فشل التلميذ،وبالتالي يشعر بالمسؤولية لتحقيق النجاح، أما المدرس الأقل تأهيلا فيلوم الطالب على فشله ويبرأ نفسه.

من خلال هذا التحليل نستنتج أن التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي تختلف بين الأساتذة حسب الخبرة.


خــاتــمــة

الخـــــــــــــاتمة:

من الظواهر المقلقة التي يكاد جل الفاعلين التربويين والأسر، يجمعون على تصاعد حدة خطورتها في مدرستنا الجزائرية، ظاهرة الفشل المدرسي والتدني المستمر لمستوى المتعلمين. غير أنه في المقابل، لا نلاحظ استنفارا مدرسيا ومجتمعيا كبيرا لتشخيص ومعالجة هذه الظاهرة التي تهدد وظيفة المدرسة، ومستقبل الأطفال والمجتمع عامة الذي يراهن على التنمية البشرية.

فالتأهيل المهني للتعليم يتطلب قدرا كبيرا من المساءلة من طرف الجهات الفاعلة على أرض الواقع،ولعل ما يميز هذه المهنة يكمن في مسؤولية الشخص الذي يمارسها ،حيث تقع على عاتقهم مسؤولية نجاح أو فشل التلاميذ والهدف من هذه الدراسة هو البحث عن العلاقة بين التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي والتفسيرات المقدمة من طرف الأساتذة بمعني آخر هل تتأثر التصورات الإجتماعية للأساتذة ببعض خصائصهم (الجنس، الخبرة...)

ومن خلال النتائج المتحصل عليها يمكننا القول أنه توجد هناك علاقة بين التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي وبعض خصائصهم المهنية(الجنس ،الخبرة العمر...) فتفسير الفشل يختلف بين الذكور والإناث وبين الأساتذة ذو خبرة عالية والأساتذة قليلو الخبرة وقد ركز الأساتذة في تفسيرهم للفشل على عاملين أساسين وهما:

العوامل البيداغوجية: وتشمل المدرسة بصفة عامة وما تحتويه(الأستاذ – التلميذ- النظام التربوي وقد وجدنا أن هناك اختلاف في التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل البيداغوجية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي فهناك من يرجع الفشل (للتلميذ).ومنهم من يرجعه(للأستاذ) وفي الأخير هناك من يرجعه للنظام التربوي المعمول به.

العوامل الإجتماعية: وتشمل كل من الأسرة والمجتمع ووجدنا كذالك أن هناك اختلاف في التصورات الإجتماعية للأساتذة تجاه العوامل الإجتماعية للفشل المدرسي في التعليم الثانوي فهناك من يرجع الفشل (للأسرة).ومنهم من يرجعه (للمحيط الإجتماعي).

كما يمكننا الإشارة إلى أن النتائج المتحصل عليها غير قابلة للتعميم فهي تخدم فرضيات البحث فقط، باعتبار أن الفشل الدراسي ظاهرة تربوية إنسانية معقدة، لا يمكن القبض على جميع جوانبها في غياب مقاربة تكاملية، تأخذ بعين الاعتبار مختلف التخصصات.

قائمة المراجع والمصادر

قائمة المراجع

- **باللغة العربية:**

1- المبروك عثمان وآخرون. (1990). ***طرق التدريس وفق المناهج الحديثة***. (ط 02) طرابلس: كلية الدعوة الإسلامية.

2- أحمد أوزي. (1988). ***الطفل والمجتمع***. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

3- أحمد شبشوب. (1991). ***علوم التربية***. الدار التونسية لنشر المؤسسات الوطنية للكتاب.م.الوفاق.

4- أحمد محمد الطيب. (1999). ***الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة***. الإسكندرية مصر: المكتب الجامعي الحديث.

5- إسماعيل على. (1994). ***رؤية إسلامية لقضايا تربوية***. (ط 01) القاهرة: دار الفكر العربي.

6- أندرية لوغال. (1982). ***التخلف المدرسي***. بيروت: منشورات عويدات.

7- جميل صلبيا. (1967). ***مستقبل التربية في العالم العربي***. (ط 02) لبنان: مطبعة دير المخلص.

8- حميد خروف،وإسماعيل قيرة،وبومدين سليمان. (2007). ***النسق القيمي والتصورات الإجتماعية***. قسنطينة : دار الأنيس.

9- رابح تركي. (1990). ***أصول التربية والتعليم***. (ط 02) الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

10- رولان دورون، و فرانسواز باور. (1997). ***موسوعة علم النفس***. بيروت: عويدات للنشر والطباعة.

11- سامي محمد ملحم. (2005). ***القياس والتقويم في التربية وعلم النفس***. (ط 02) عمان: دار المسيرة.

12- سعيد إسماعيل على. (1995). ***فلسفة تربوية معاصرة***. الكويت حزيران: سلسلة عالم المعرفة،مطابع السياسة.

13- صالح مصطفى فوال. ***مناهج البحث في العلوم الإجتماعية***. القاهرة: دار غريب للطباعة.

14- صموئيل مغاربوس. (1984). ***الصحة النفسية والعمل المدرسي***. (ط 02) القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

15- عبد الرحمان صالح الأزرق. (2002). ***علم النفس التربوي للمعلمين***. (ط 01) لبنان: منشورات دار الفكر.

16- عبد العالي الجسماني. (1994). ***سيكولوجية الطفولة والمراهقة***. (ط 01) بيروت ،لبنان: الدار العربية للعلوم.

17- عبد المجيد سرحان. (1983). ***المناهج المعاصرة***. (ط 04) الكويت: مكتبة الفلاح.

18- عبد المجيد نشواتي. (1985). ***علم النفس التربوي***. (ط 02) عمان مؤسسة الرسالة بيروت: دار الفرقان.

19- عدلي سليمان. (1996). ***الوظيفة الإجتماعية للمدرسة***. (ط 01) القاهرة: دار الفكر العربي.

20- على أوحيدة. (1995). ***مبادىء قانونية للمؤسسات التعليمية***. باتنة: مطلع عمار قرفي.

21- علي راشد.(1993).***مفاهيم ومبادئ تربوية***.(ط 01) دار الفكر العربي.

22 – فؤاد البهي السيد.(1995). الأسس النفسية من النمو إلى الشيخوخة.(ط 04).دار الفكر العربي.

23- كاميليا عبد الفتاح.(1975). ***استبيان مستوى الطموح***.(ط02).القاهرة:مكتبة النهضة المصرية.

24- مايسة أحمد النيال. (2002). ***التنشئة الإجتماعية***. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

25- محمد السيد أبو النيل.(1984).***علم النفس الإجتماعي***. بيروت:دار النهضة.

26- محمد العربي ولد خليفة. (1989). ***المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية***. ديوان المطبوعات الجامعية.

27- محمد جودي رضا. (1966). ***التعيم الثانوي***. بغداد: مطبعة المعارف.

28- محمد خليل عباس وآخرون. (2007). ***مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس***. (ط 01) دار المسيرة للنشر والتوزيع.

29- محمد رمضان وآخرون. (1979). ***أصول التربية وعلم النفس***. (ط04) القاهرة: دار الفكر العربي.

30- محمد عطية الإبراشي.(1986). ***التربية الإسلامية وفلاسفتها***. مصر: دار أحياء الكتب العربية.

31- مراد مرداسي وآخرون. (2008). ***تعليمة البحث العلمي***. قسنطينة.

32- مصطفى غالب. (1980). ***علم النفس التربوي***. بيروت: مكتبة الهلال.

33- مهدي صالح السرماني.(1988).***الكفاءة الإدارية لمدري المدارس-الثانوية والإعدادية***.
أمانة بغداد:مركز البحوث التربوية والنفسية.

34- نبيل السمالوطي، ومصطفي زيدان. (1985). ***علم النفس***. جدة: دار الشروق.

- **القواميس باللغة العربية:**

*35- - **المعجم العربي الأساسي لاروس. (1990).*** المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

36-- ***المنجد في اللغة والأعلام***. (1991). بيروت: دار المشرق.

37- جميل صلبيا. (1971). ***المعجم الفلسفي***. بيروت: دار المشرق.

- **المجلات والسلاسل:**

38-السيد أبو بكر بن بوزيد.(2001). ***التسرب المدرسي***. سلسلة الملفات التربوية. الجزائر:المركز الوطني لتوزيع الوثائق التربوية.ص 3.

39- الكتاب السنوي.(2001).المركز الوطني للوثائق التربوية. وزارة التربية الوطنية. ص 135.

40-إبراهيم داود الداود.(1999). ***مشكلة الفاقد التعليمي ،أسبابها وطرق معالجتها***. مجلة التدريب والتنمية. عمان:العدد 3.

41- إبراهيم عثمان. ***الخلفية الأسرية ومعادلات التحصيل الدراسي***. مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت: مجلد 21، العدد1- 2- ص13.

42-عبد الله بن عبد العزيز بن محمد الهابس.(2000). ***الرسوب وعلاقته بتحصيل الطلاب***.حولية كلية التربية. جامعة قطر: العدد 16

43-فريد أمعضشو. (2008).مجلة العرب الأسبوعي.

44- مجلة التربية.(1998). اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم.العدد 126 ص94.

45- مجلة رسالة الخليج العربي .(1999). مكتب التربية لدول الخليج العربي. الرياض: العدد 76.

46- محمد الدريج. (1998) .***الدعم التربوي وظاهرة الفشل الدراسي***.سلسلة دفاتر في التربية. الرباط

47- محمد أرزقي بركان.(1991).***التسرب المدرسي.عوامله، نتائجه، طرق علاجه***. مجلة الرواسي. العدد3.

48- محمد مكوكد .(1992). ***عامل التوقيت في إنجاح العملية التربوية*** . مجلة الإرشاد الجزائر :ص 25.

49- مديرية التعليم الثانوي.(1992).***أهداف شعب التعليم الثانوي التكنولوجي***.الجزائر.

- **المواثيق والمناشير:**

50 - المرسوم 72/ 76- المؤرخ في16 أفريل 1976.

51- المرسوم 85/ 88 - المؤرخ في 27 جويلية 1985.

52 - القرار رقم 176- المؤرخ في 02 مارس 1991.

- **مذكرات التخرج:**

53 - بوسبسي فريدة.(1995). ***الإنفاق والإهدار التعليمي في المرحلة التعليمية***. جامعة منتوري قسنطينة:مذكرة مقدمة في العلوم التربوية.

54 - صالح علي شحاذة عبد الله .(1984). ***دراسة ظاهرة التخلف المدرسي أسبابه وطرق مواجهته*** جامعة منتوري قسنطينة: رسالة في علم النفس المدرسي.

55 - عامر نورة (2005).***التصورات الإجتماعية للعنف الرمزي من خلال الكتابات الجد رانية.*** جامعة منتوري قسنطينة: مذكرة ماجستير في علم النفس الإجتماعي.

56 - فتاش نورة. (2002). ***إتخاذ القرارات في المؤسسات التربوية*** .رسالة ماجستير في علم إجتماع التنمية. جامعة منتوري قسنطينة: قسم علم الإجتماع، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية.

57- لوشن حسين. (1996). ***الأبعاد التربوية رسالة أستاذ التعليم الثانوي*** .مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الإجتماع .كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية جامعة منتوري قسنطينة.

58- لوشن حسين، (2004). ***القواعد التربوية لنظام التعليم الثانوي وفاعليتها في تنمية المهارات الإجتماعية للمكونين*** .أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التنمية كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة منتوري قسنطينة.

59- ليلي شكمبو (2005).***التصورات الإجتماعية للكارثة الطبيعية عند الطلبة الجامعين الجزائرين .*** ماجستير في علم النفس الصدمي. جامعة منتوري قسنطينة.

60 - محمد الصالح بوطوطن (1996): ***أسباب الفشل المدرسي لدى تلاميذ الثانويات من وجهة نظر الأساتذة.*** رسالة مقدمة في علم اجتماع التنمية . جامعة قسنطينة.

61 - يوسفي وفاء وبوشكارة سهام،(2006).***تصورات الطلاب الجامعين للنظام التعليمي الجديد LMD*** مذكرة ليسانس في علم النفس التربوي. جامعة منتوري قسنطينة.

- **المراجع باللغة الأجنبية:**

62. Abric, J.C(1994): ***Pratiques sociale et representation***.opcit
63. Abric, J.C(2003): ***Méthodes d'études des représentations sociales***. Ramon: ERES.
64. Angers M(1996):***initation pratique a la méthodologie des sciences humaines***,québec:Les édition ceine.
65. B. Pissarro (1980):***Difficulté intellectuelle et l'échec scolaire*** ,ES.A MS. doin édition.
66. Bloch, Dépret.E, Gallo. A ET autres (2002***): Dictionnaire fondamental de la psychologie*** (L-Z), Larousse/Veuf, paris
67. Boarded Christine et Roussiau Nicolas (1999): ***Les représentations sociales***, Dunod, Paris.
68. Bradin L(1977):***L'analyse de contenu***; , Puf, Paris.
69. Chorfi.M ,Kouira.Aet Maache.Y.(2002):Série de conférences sur Les représentations sociales, ***Un concepet au carrefour de la psychologie sociales et de la sociologie***,les édition de l'université Mantouri – Constantine.
70. Durkheim Emile(1997) : ***Sociologie et philosophie***, Puf, Paris.
71. Ferry G (1983):"***le trajet de la formation des enseignants" la théorie et la pratique***; paris.
72. Fisher Gustave–Nicolas(2005) : ***Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale***, 3éme éd, Dunod, Paris.
73. Flament Claude et Rouquette Michel Louis(2003) : ***Anatomie des idées ordinaires (Comment étudier les représentations sociales),*** Armond Colin /Veuf, Paris.
74. Gilly M. (1977): " ***Perception sociale du partenaire scolaire et qualité de l'action éducatives***; les sciences de l'éducation; N°1

75. Gouvy N.(2005) ***:"500 exercice corrigés, question- réponse récapitulatives; résumés des cours*** "de boeck, 1éd.
76. Gilly M. (1990):"***psychologie de l'éducation***" dans Moscovici Serge, Introduction à la Psychologie sociale,3éd; Puf, Paris.
77. Herzlich Claudine(1972) : "***La représentation sociale***" in Moscovici Serge, Introduction à la Psychologie sociale, Larousse, Paris.
78. Jodelet Denise(1990) : "***La représentation social***" : Un domaine en expansion" in Denise Jodelet, Les représentations sociales, Puf, Paris.
79. Jodelet Denise(1989) : "**Représentation social**" : phénomène, concept et théorie" in Moscovici Serge, Psychologie social, 2 éme éd. Puf, Paris
80. Jodelet Denise(1984) : "***Représentation social***" : phénomène, concept et théorie" in Moscovici Serge, Psychologie social,. Puf, Paris
81. Louis jean long(1976):***L'enfance inadaptée***, Puf, Paris.
82. Moscovici Serge(1961) : ***La psychanalyse son image et son public***, Puf, Paris.
83. Rouquette Michel Louis et Râteau Patrick(1998) : ***Introduction à l'étude des représentations socials***, Pug, Paris.
84. Reuchlin M; (1975) ***Problèmes d'évaluation***; in Traité des sciences PUF sous direction de M. debesse et G.mialaret;T4 pédagogiques;
85. Louis jean long(1976):***L'enfance inadaptée***, Puf, Paris.
86. Y.Benatia (2008) :***L'épuisement professionnel chez les infirmiers urgentistes***; mémoire de magister en psychologie clinique; l'université Mantouri – Constantine.

- **مواقع الإنترنت:**

87.بوفولـــــــة بــــوخميس. منتديات مستـــشفي الصحة النفسية بتـاريخ 19 /2009/11.علـى موقع
(http://www.bmhh.med.sa/vb/showthread. php ?=79066

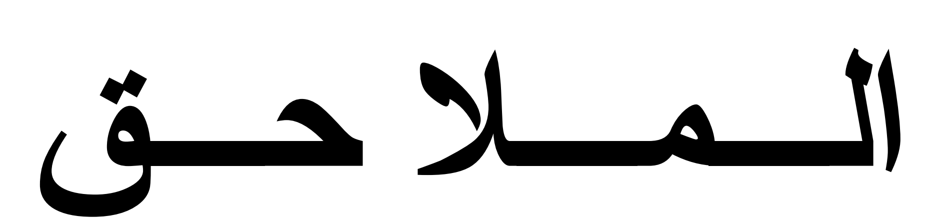
88. عبـــد الوهـــــاب. مـــــــــدونات مكتـــــــوب بتاريخ 2009 على موقع

.(http://wahab 1081.Maktoobblog.com).89

.(http: www.serpsy.org/socio/livet2;html) -.90

.(www.lechecscolaire.com/) .91

. (http//www.Conalblog .com) .92


الــمــلاحــق

جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والعلوم التربوية

استمارة بحث

في إطار بحت ميداني حول طبيعة تصور الأساتذة للفشل المدرسي للتلاميذ في التعليم الثانوي وهو موضوع يندرج في سياق الإعداد لنيل شهادة الماجستير ،أرجو منكم أعزائي الأساتذة الإجابة عن الأسئلة المدونة أدناه، المطلوب منك هو الإجابة على عباراتها بكل دقة وموضوعية وذلك بغرض إنجاح هذه الدراسة، مع العلم بأن إجابتك سيتم الاحتفاظ بها بكل عناية وسرية ولن تستخدم إلا في إطار البحث العلمي، وشكرا مسبقا على حسن تعاونكم.

التعليمة:ضع علامة(x)أمام الإجابة أو الإجابات التي تراها مناسبة

1- الجنس: ذكر ☐ أنثي ☐

2- الخبرة: أقل أو يساوي خمس سنوات ☐

خمس سنوات وأكثر ☐

3-هل ترى أن الفشل الدراسي هو:

- إعادة السنة فقط ☐

- عدم القدرة على اكتساب المعارف الأساسية ☐

- أخرى وأذكرها.. ☐

4-هل تري أن فشل التلميذ دراسيا يعنى:

- فشل إصلاحات المنظومة التربوية ☐

- فشل في الحياة الإجتماعية ☐

- فشل العائلة في الإهتمام بالتلميذ ☐

-أخرى وأذكرها...

5- هل تري أن التلميذ الفاشل دراسيا هو تلميذ:

- تكرر فشله عدة مرات ☐

- تلميذ كسول ☐

- لديه صعوبات ☐

- لا يرغب في الدراسة ☐

- أخرى وأذكرها...

6- هل تري أن عدم اهتمام التلميذ بالدراسة يعتبر سبب في فشله.

موافق ☐ **غير موافق** ☐

7- هل تعتبران عدم انجاز الواجبات المنزلية يعتبر سبب في فشله.

موافق ☐ **غير موافق** ☐

8- هل ترى أن نقص دافعية التلميذ يعتبر سبب لفشله.

موافق ☐ **غير موافق** ☐

9- هل ترى أن الغياب المتكرر للتلميذ عن المدرسة يعتبر كسبب لفشله.

موافق ☐ **غير موافق** ☐

10-هل تعتقد أن ضعف المكتسبات القبلية للتلميذ يعتبر كسبب لفشله.

موافق ☐ **غير موافق** ☐

11- هل تعتبر طريقة التلميذ الخاطئة في المراجعة سبب لفشله.

موافق ☐ **غير موافق** ☐

12- هل ترى أن عدم تركيز التلميذ داخل القسم يعتبر كسبب لفشله.

موافق ☐ **غير موافق** ☐

13- هل تعتقد أن عدم استعمال الأدوات البيداغوجية الحديثة يؤدي إلى فشل التلميذ.

موافق ☐ غير موافق ☐

14- هل ترى أن سوء معاملة الأستاذ يعتبر كسبب لفشل التلميذ.

موافق ☐ غير موافق ☐

15-هل تعتقد بأن طريقة تقديم الأساتذة للدروس يعتبر كسبب لفشل التلميذ.

موافق ☐ غير موافق ☐

16- هل تعتبر عدم تحكم الأستاذ في القسم سبب لفشل التلميذ.

موافق ☐ غير موافق ☐

17- هل تعتقد أن نقص الدورات التكوينية للأساتذة يعتبر كسبب لفشل التلميذ.

موافق ☐ غير موافق ☐

18- هل ترى أن التوجيه الخاطئ للتلميذ يعتبر كسبب لفشله.

موافق ☐ غير موافق ☐

19- هل تعتقد أن كثافة البرنامج الدراسي يعتبر كسبب لفشل التلميذ.

موافق ☐ غير موافق ☐

20-هل تعتقد أن صعوبة الدروس يعتبر كسبب لفشل التلميذ.

موافق ☐ غير موافق ☐

21- هل تعتبر عدم تلاءم البرنامج الدراسي مع الفروق الفردية بين التلاميذ سبب لفشلهم.

موافق ☐ غير موافق ☐

22- هل ترى أن انبهار التلميذ بالمظاهر السلبية الموجودة في المجتمع يعتبر كسبب لفشله.

موافق ☐ غير موافق ☐

23-هل ترى أن عدم متابعة الأسرة للتلميذ يعتبر سبب كافي لفشله.

موافق ☐ غير موافق ☐

24- هل تعتقد أن ضعف المستوي الثقافي للوالدين يعتبر كسبب لفشل التلميذ.

موافق ☐ **غير موافق** ☐

25-هل تعتقد أن نقص المراكز التثقيفية يعتبر كسبب لفشل التلميذ.

موافق ☐ **غير موافق** ☐

26- هل ترى أن ضعف المستوي الإقتصادي للأسرة يعتبر سبب كافي لفشل التلميذ.

موافق ☐ **غير موافق** ☐



دعم المعرفة من أجل البقاء

نماذج لاستراتيجيات اعانة القطاع التربـــوي

فريد أمعضشو*

ملخص الدراسة :

إن الحديث عن ظاهرة الفشل المدرسي يقودنا في كثير من الأحيان إلى البحث عن أسباب الظاهرة، والأطراف المسؤولة عن حدوثها وأثر حدوثها، لكن قبل كل هذا لابد من الإجماع على فهم موحد لهذه الظاهرة والخلاص إلى تعريف واضح يشمل جميع جوانبها، وكون هذه الظاهرة ذات أهمية بالغة من جهة إلا أنه يكتسيها الغموض وفي نفس الوقت فيما يخص المجال التربوي للممارسة التربوية على العكس من المجال النفسي أو الاجتماعي أي تعد واضحة مفهومة ومفسرة، ما يجعل التعامل مع هذه الظاهرة غير موجه، فبدون فهم واضح لهذه الظاهرة كيف سيتمكن الأستاذ (المسؤول الأول) من مواجهتها والبحث عن حلول لها، بشكل علمي منظم، فهنا تبرز التصورات التي يبنيها الفاعلون التربويين حول هذه الظاهرة في محاولة لفهم وتحديد أنواعها... وذلك من خلال ما سبق لهم من معلومات أو ما يرون من حالات متنوعة ومختلفة لهذا الفشل، وبناء على تصوراتهم تظهر سلوكيات مختلفة تختلف باختلاف متغيرات عديدة منها جنسهم، خبرتهم، السن... ونحن من خلال هذه الدراسة والتي هي عبارة عن **"دراسة ميدانية للكشف عن التصورات الإجتماعية للأساتذة اتجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي"** حاولنا الإجابة على بعض التساؤلات أولا بالدراسة النظرية من خلال مختلف المقاربات (النفسية الإجتماعية والبيداغوجية) ومن خلال الدراسة الإستطلاعية خلصنا إلى صياغة الفرضية العامة" **تختلف التصورات الإجتماعية للأساتذة اتجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي باختلاف جنسهم وخبرتهم"** والتي انبثقت عنها ثلاث فرضيات جزئية وللتحقق من صحة الفرضيات استعملنا الإستمارة كأداة لجمع المعلومات، حيث قمنا بتوزيعها على عينة عشوائية طبقية من أساتذة التعليم الثانوي والذين بلغ عددهم 150 أستاذ من مجتمع أصلي يبلغ 200 أستاذ وكانت النتائج كالتالي:

- **بالنسبة للجنس:** تختلف التصورات الإجتماعية للأساتذة اتجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي حسب جنس الأستاذ أي أن تفسير الفشل يختلف بين الذكور والإناث حيث نلاحظ أن:

- الإناث دائما على استعداد أكبر لمناقشة الطلاب حول فشلهم وخاصة فيما يتعلق بالجانب النفسي للتلميذ فالمرأة مقارنة بالرجل لديها نظرة تبريرية اتجاه فشل التلميذ.

- **بالنسبة للخبرة:** تختلف التصورات الإجتماعية للأساتذة اتجاه الفشل المدرسي في التعليم الثانوي حسب خبرة الأستاذ أي أن تفسير الفشل يختلف باختلاف خبرة الأستاذ حيث نلاحظ أن:

- المدرس الأكثر تأهيلا من شأنه أن يعتبر نفسه مسؤولا أكثر عن فشل التلميذ،أي تعود إلى أسباب بيداغوجية، وبالتالي يشعرون بالمسؤولية لتحقيق نجاح التلاميذ.

- أما الأساتذة الأقل خبرة فيرجعون الفشل للتلميذ بالدرجة الأولى أي إلى دافعتيه للدراسة والمجهود الذي يبذله داخل القسم وبالتالي فهم غير مسؤولين أمام فشل التلميذ.

Summary:

In addressing the issue of school failure, we are led in most of the time to seek the causes of this phenomenon, different managers, its effects and consequences. But first, we must give an understanding general to school failure, then solve problems surrounding for other educational actors, although the problem of school failure is more clear in disciplines such as psychology or sociology, which is not the case for educational actors. this reality makes moving against useless without a well oriented, it is clear that without understanding the problem of school failure, We cannot bring anything as preventing or as treatment or to consider more appropriate solutions to a well organized scientifically, it is at this level that the socials representations among teachers appear in an attempt to handle this issue here, whether Through their personal experiences or other information they get already based on individual cases of students around them, it is from representations that we are discover and define attitudes and behaviors that there are managed own professional experience, gender, ages ... The aim of our research is to detect "the social representations of teachers towards school failure in high school "We tried to answer some questions first through theoretical study to different approaches (psychological, sociological and educational, ...) and a study practice, which was preceded by a preliminary investigation it has been hypothesized following general "social representations of teachers differ to school failure at the level of secondary education for gender and professional experience ", we could come out with three partial hypotheses, and to be able to verifying them; we chose the questionnaire as a tool for information gathering, we've then distributed these questionnaires to 150 teachers from 200 teachers who is the total number of our sample which is random by grapes the results were as follows:

- For sex:

Social representations will differ according to the teacher's sex toward school failure so their interpretations of failure are different between men and women teachers. It is observed that female teachers are likely to discuss the reasons of failure of student and justified by causes such as disease...

- For work experience

Social representations will differ according to the teacher's professional experience toward school failure, so their interpretations of failure are different between long and short term teaching experience;

It is observed that teachers with long experience feel they are responsible for the failure of their students, for them the failure is due to pedagogical reasons of teaching. Teachers with less professional experience consider students are responsible of their own failure, which is due to a lack of motivation or the lack of homework and effort provided in the classroom.

Résumé

En abordant le sujet de l'échec scolaire, on est conduit dans la plus part des cas à chercher les causes de ce phénomène, les différents responsables de se fait, ses effets et conséquences. Mais avant tout; il faut d'abord accorder une compréhension générale de l'échec scolaire, d'une part et résoudre les problèmes qui l'entoure pour les acteurs éducatifs d'autre part, malgré que le problème d'échec est plus clair dans les disciplines tel que la psychologie ou la sociologie. cette réalité rend la conduite contre ce phénomène inutile car il est sans aucune orientation préalable, c'est clair que sans la compréhension de l'enseignant du problème de l'échec, il ne peut rien apporter ni au niveau de prévention ni au niveau de traitement, ni plus d'envisager des solutions convenables bien organiser d'un aspect scientifiques, c'est à ce niveau là que s'émerge les représentations sociales chez les enseignants dans un essai à manipuler ce sujet là, que ce soit à travers leurs expériences personnelles ou d'autres informations qu'ils obtiennent déjà d'après les différents cas des élèves qui les entourent , c'est à partir de leurs représentations qu'on définit et on découvre des conduites et des comportements qui parviennent de leurs propres expériences professionnelle, sexes, âges,…

Le but de notre recherche est de dépister " les représentations sociales des enseignants envers l'échec scolaire au niveau des lycées" On a essayé de répondre à certaines questions en premier lieu sous forme d'une étude théorique des différentes approches (psychologique, sociologique et pédagogique,…) puis une étude pratique, qui était précédée par une pré-enquête; on a pu formuler l'hypothèse générale suivante **" les représentations sociales des enseignants se diffèrent envers l'échec scolaire au niveau d'enseignement secondaire en faveur de leur sexe et expérience professionnelle"** , on a pu aussi contracter trois hypothèses partielles , et à fin de vérifier ces dernières; on a choisi le questionnaire comme outil de collecte d'information, Puis on a distribué ces questionnaires à 150 enseignants et enseignantes, à partir de 200 enseignants qui est le nombre totale de notre échantillon aléatoire par strates, les résultats ont été les suivants:

- Pour le sexe:

Les représentations sociales se diffèrent selon le sexe d'enseignant envers l'échec, donc leurs interprétations de l'échec sont différentes entre hommes et femmes enseignants.
On observe que les femmes enseignantes on tendance à discuter les raisons de l'échec de l'élève et de le justifier par des causes comme les maladies,…

- Pour l'expérience professionnelle

Les représentations sociales se diffèrent selon l'expérience professionnelle d'enseignants envers l'échec, donc leurs interprétations de l'échec sont différentes entre longue et courte durée d'expérience enseignement.
On observe que les enseignants ayant une longue expérience professionnelle considèrent qu'ils sont responsables de l'échec des élèves, pour eux l'échec est dû à des raisons pédagogiques d'enseignement.
Les enseignants avec une expérience professionnelle courte considèrent que l'élève est responsable de son propre échec, qui est dû à un manque de motivation ou bien au manque de travail à la maison et de l'effort fournis au sein de la classe.